



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS Y PRÁCTICAS DOCENTES DE PROFESORES
DE PRIMARIA SOBRE EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ELDA FRINÉ COSSÍO GUTIÉRREZ

DIRECTOR:

DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

DR. HERMILO ROBERTO PÉREZ BENÍTEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

México Cd. Mx.

NOVIEMBRE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”

G. Hendricks.

Con aprecio expreso mi agradecimiento a todas las personas que con sus conocimientos y generosidad me acompañaron esta aventura de aprendizaje. Agradezco, especialmente, al Dr. Gerardo Hernández quien, sin conocerme, recibió con afecto mi interés en cursar el doctorado con él y al hacerlo me regaló la oportunidad de aprender a su lado en un clima de apoyo y respeto permanentes. Con su ayuda de estos años tuve cobijo intelectual y cercanía ética en momentos académicamente difíciles.

También agradezco a la Dra. Frida Díaz Barriga, quien me regaló tiempo y observaciones de gran calidad, siempre con interés, respeto y paciencia. Reconozco y admiro sus conocimientos, su compromiso y su lucha por innovar, desde sus inagotables trincheras, la educación de nuestro país.

Por supuesto, gracias a las Doctoras Concepción Barrón, Guadalupe Acley al Doctor Roberto Pérez, quienes con sus recomendaciones y enseñanzas fortalecieron los argumentos académicos de este trabajo. A todos ellos ofrezco mi respeto y reconocimiento por el regalo formativo que me dieron, pero mucho más les agradezco que me hayan permitido estar cerca de su lado humano, especialmente en los momentos difíciles de esta tarea que aquí concluye y su vez inicia.

Gracias.

Dedicatorias

A mi abuelita Bertha y mi Padre Manuel, que partieron a otra dimensión y me dejaron una gran tristeza, mientras yo me internaba en este proyecto.

A mi madre Friné, que siempre me ha brindado su apoyo y comprensión y me ha enseñado a luchar por lo que uno anhela.

A mi hija Atenea y mis sobrinas Andrea y Camila, porque son inspiración inagotable.

A Octavio, Manuel, Magali y Javier porque, a pesar de las adversidades, siempre me han apoyado los proyectos que he iniciado.

Índice General

Resumen

Introducción

Capítulo 1

Contexto educativo.

1.1 Panorama internacional.	10
1.2 Panorama nacional.	20
1.3 Reforma curricular.	21

Capítulo 2

Antecedentes conceptuales del enfoque basado en competencias

2.1 Formación de competencias.	28
2.2 ¿Qué son las competencias?	30
2.3 Tipos de competencias.	34
2.4 El papel del docente en el enfoque.	36
2.5 Competencias docentes.	38
2.6 Enseñar por competencias.	43
2.7 Evaluación por competencias.	46
2.8 Limitaciones del enfoque de competencias.	51

Capítulo 3.

Teorías implícitas y cambio representacional

3.1 Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.	55
3.2 Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza.	61

Capítulo 4

Método

4.1 Participantes.	66
4.2 Escenario.	67
4.3 Herramientas	
4.3.1 Cuestionario.	68
4.3.2 Entrevista.	72

4.3.3 Observación.	72
4.4 Procedimiento.	73
4.5 Tipo de estudio.	75
Capítulo 5	
Análisis de resultados	
5.1 Fase 1.	76
5.2 Fase 2.	87
Capítulo 6	
Discusión y conclusiones	
6.1 Planteamiento general del estudio.	118
6.2 Teoría implícita movilizada durante el estudio.	119
6.3 Capacitación y entornos educativos.	120
6.4 Configuraciones teóricas de aprendizaje.	123
6.5 ¿Constructivos, interpretativos o directos?.	125
6.6 Teorías implícitas y prácticas educativas	127
6.7 Posicionamiento de los ámbitos de acción.	129
6.8 Características de los perfiles.	133
6.9 Significación del enfoque de competencias	139
6.10 Limitaciones del estudio	142
Referencias.	143
Anexos.	153

Resumen

El propósito general del presente estudio fue investigar cuáles son las representaciones implícitas que sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje han construido los docentes de educación primaria de la Ciudad de México; y cómo ellas permean sobre sus prácticas de enseñanza y sobre la significación que han interiorizado del enfoque basado en competencias.

En la primera fase de investigación la muestra estuvo integrada por 54 docentes de 5 escuelas pertenecientes a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP), de ellos se eligieron a 6 docentes, 2 con un perfil de tipo constructivista, 2 con un perfil interconstructivo y 2 con un perfil de tipo interdirecto. Para seleccionar esta segunda muestra, se aplicó el cuestionario de dilemas (Pozo, 2006), el cual nos permite visualizar las distintas configuraciones que van adoptando los docentes al tomar decisiones en los siguientes ámbitos de acción, motivación, contenidos y métodos, evaluación, conceptos, procedimientos y actitudes.

A los docentes seleccionados se les realizó una entrevista semiestructurada, después se les observó mientras coordinaban una secuencia didáctica e interactuaban con sus alumnos (desde el inicio hasta la evaluación de la misma); posteriormente se les aplicó la técnica del recuerdo estimulado. Los datos recopilados en los tres momentos, serán triangulados para ubicar las prácticas y significaciones que los docentes han construido sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre el enfoque basado en competencias, lo anterior con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación. *¿Cuáles son las teorías implícitas que guían las prácticas de enseñanza de los docentes de educación primaria de la Ciudad de México y cómo estas teorías han permeado en la significación que los docentes han construido sobre el enfoque basado en competencias?*

Palabras clave: teorías implícitas de los docentes, teorías implícitas de enseñanza, educación por competencias, prácticas escolares.

Summary

The general purpose of the present study was to investigate the implicit representations that primary school teachers of Mexico City have built about teaching and learning processes; and how they permeate their teaching practices and the significance they have internalized of the competency-based approach.

In the first phase of research, the sample consisted of 54 teachers from 5 schools belonging to the Sectoral Coordination of Primary Education (CSEP), of which 6 teachers were chosen, 2 with a constructivist profile, 2 with an interconstructive profile and 2 with an inter-direct type profile. To select this second sample, the dilemmas questionnaire (Pozo, 2006) was applied, which allows us to visualize the different configurations adopted by teachers when they take decisions in the following areas of action: motivation, contents and methods, evaluation, concepts , procedures and attitudes.

The selected teachers were given a semi-structured interview, after which they were observed while coordinating a didactic sequence and interacting with their students (from the beginning to the evaluation of the same); Later, the technique of stimulated memory was applied. The data collected in the three moments will be triangulated to locate the practices and meanings that teachers have built on the teaching and learning processes and on the competency-based approach, with the purpose of responding to the research question. What are the implicit theories that guide the teaching practices of primary education teachers in Mexico City and how have these theories permeated the significance that teachers have built on the competency-based approach?

Key words: implicit theories of teachers, implicit theories of teaching, education by competences, school practices.

Introducción

*“La primera tarea de la educación es agitar la vida,
pero dejarla libre para que se desarrolle”.*
María Montessori

En México (2004), se impulsa la reforma integral de la educación básica, en la que se plantean tres líneas de acción: 1) realizar una reforma integral de la educación básica, 2) un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, asegurando que los planes de estudio estén dirigidos para cumplir con este propósito y 3) capacitar a los docentes sobre el nuevo enfoque. (Programa Sectorial de Educación Primaria, 2007-2012).

El presente estudio está enfocado en documentar, cómo los docentes desde sus referentes implícitos sobre la enseñanza y aprendizaje, se han representado estas innovaciones pedagógicas, cómo han significado el enfoque basado en competencias y cómo entienden y llevan a cabo el proceso de enseñanza dentro del aula.

Se sabe que un cambio como el que se pretende realizar con la reforma educativa, es difícil de lograr, si los docentes no han interiorizado estas nuevas formas de entender el trabajo pedagógico, para lograr una transformación como la que se pretende, primero es necesario que se tengan la intención de hacerlo, para que a partir de ahí, se reflexione y profundice sobre el significado de estos cambios y con ello se tenga la posibilidad de reestructurar concepciones y representaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, conseguir resignificaciones no sólo a nivel explícito, sino también a nivel implícito. Para lograr un cambio teórico implica reformar y redescubrir las representaciones implícitas a través de las representaciones explícitas, (Pozo, 2001; Pozo et al., 2006).

Los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que es necesaria una reformulación de los modelos educativos tradicionalistas, ya que el sistema

educativo mexicano manifiesta serias deficiencias. En las últimas aplicaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), México se ha ubicado en los últimos lugares, (PISA, 2006; 2009, 2013, 2016).

Tabla 2. Resultados obtenidos por México en PISA del 2000 al 2015

AÑO/ASIGNATURA EVALUADA	PROMEDIO OBTENIDO POR MÉXICO	PROMEDIO OBTENIDO POR LA OCDE
2000/LECTURA	410	492
2003/MATEMÁTICAS	406	498
2006/CIENCIAS	410	500
2009/LECTURA	425	493
2012/MATEMÁTICAS	413	494
2015/CIENCIAS	416	493

Nota: Datos obtenidos por los informes de la OCDE 2006 al 2015.

Con respecto a las evaluaciones nacionales (ENLACE, EXCALE), los resultados son similares, la mayoría de los alumnos evaluados (más del 50 %), se ubicaron en el nivel insuficiente y elemental. Los aprendizajes escolares, no les brindan a los niños y niñas, la posibilidad de desarrollar competencias que les permitan poseer los niveles de desempeño requeridos de acuerdo a su edad y grado escolar, (SEP, 2011b). Los logros educativos son producto de la convergencia de varios factores, y uno de gran relevancia es el proceso pedagógico, donde interactúan los contenidos curriculares y la actuación del docente.

Por las razones anteriores, el presente estudio se ubica en el contexto de las representaciones conceptuales que los docentes tienen, configuran y utilizan respecto del modelo

educativo basado en competencias. La importancia y comprensión que le otorgan a dicho modelo determina la forma en que operan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esa es la razón por la cual se afirma que, si no se produce una resignificación del proceso educativo, las acciones de los docentes seguirán evidenciando una enseñanza de tipo tradicional, en la cual se privilegia la memorización a través de la repetición.

La revisión que en este trabajo de investigación se efectuó sobre las teorías implícitas que han construido los profesores de primaria; pretende comprender cómo estas representaciones determinan la actuación de los docentes y que tan cercanas o lejanas se encuentran del discurso teórico enunciado por ellos. Se afirma en este documento, que las representaciones implícitas de los profesores, le dan sentido a su actuar pedagógico, a las interpretaciones que éstos hacen sobre la educación, sobre el Plan y los Programas de estudio, sobre los libros de texto, sobre los contenidos y sobre la intervención académica que realizan con sus alumnos.

El propósito general de investigar cuáles son las teorías implícitas (ver capítulo 3), en las que se ubican las concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es conocer, cómo este tipo de representaciones influye sobre la significación que han construido los docentes sobre el modelo basado en competencias, es decir, que los juicios recabados a través de esta investigación, nos ofrezcan la oportunidad de determinar que tan alejada se encuentra la parte teórico-conceptual sobre el enfoque de competencias, con respecto a las representaciones implícitas de los docentes. Lo anterior brindará la oportunidad de replantear los procesos de capacitación que reciben. La planeación de los cursos y talleres debe estar fundamentada en los presupuestos cognitivos que son utilizados por los docentes al coordinar los procesos pedagógicos; en las formas cómo ellos han construido sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y en los mecanismos para lograr que ellos transiten de una enseñanza de tipo

tradicional a una enseñanza basada en el desarrollo de competencias. Al respecto Duit señala que las concepciones implícitas:

Están tan arraigadas en nuestra historia personal y cultural que pretender desarraigarlas, o abandonarlas, mediante una intervención instruccional específica resulta no sólo ingenuo, sino posiblemente contraproducente. Y, sin embargo, exactamente eso es lo que han intentado numerosas actividades y programas de formación permanente-...-del profesorado, en las que se pretende que, en unas cuantas horas, los profesores abandonarán su fe realista (o directa) y abrazarán para siempre [el nuevo modelo educativo] (Duit, 1999, cit. en Pozo et al., 2006 p. 129).

Por otra parte, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), en concordancia con Gimeno (1988), afirman que:

Entender cómo los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende (p. 244).

Las citas anteriores refuerzan la necesidad de comprender que las prácticas educativas están soportadas por las representaciones implícitas y explícitas que los profesores poseen y reproducen. De ahí que sea fundamental para el trabajo de investigación, dar cuenta de los mecanismos o formas que posibilitan la construcción de estas concepciones; es decir, como los docentes conceptualizan su trabajo educativo y el rol que juegan frente los alumnos. “Si la mejora de la calidad de la enseñanza supone, describir las concepciones de los docentes, conocerlas puede ayudarnos en los procesos de formación inicial y permanente.” (Pozo, et al., p. 187).

Conocer cómo se construyen, cómo se representan y cómo se organizan las concepciones implícitas de los educadores, daría la posibilidad de comprender por qué los programas de capacitación para los docentes no han rendido los frutos que de ellos se espera, a pesar de asistir a diferentes cursos y talleres a lo largo de cada ciclo escolar. Quizá lo anterior se debe a que los cursos se planean y reproducen partiendo de la suposición de que todos o la mayoría de los docentes poseen un referente conceptual constructivista apegado al marco teórico del Plan y los Programas y tal vez la realidad sea diferente, ya que tal vez, la actuación diaria de los docentes está basada en un enfoque predominantemente realista, es decir, en sus experiencias de vida cotidiana, que suelen tener mayor fuerza en sus acciones.

En concordancia con el planteamiento del problema y las argumentaciones anteriores, se proponen las siguientes preguntas de investigación que guiarán el proceso general del trabajo:

Preguntas de investigación

1. Pregunta General

1. ¿Cuáles son las conceptualizaciones implícitas que han construido, poseen y guían las prácticas de enseñanza de una muestra de docentes de educación primaria del Distrito Federal sobre el enfoque basado en competencias?

2. Preguntas Particulares

1. ¿Cuáles son las teorías implícitas que ponen en juego los docentes de la CSEP durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

2. ¿Cómo influyen las conceptualizaciones de los docentes de educación primaria, en la significación de su rol, el quehacer didáctico y en el modo en que intentan apropiarse del enfoque fundamentado en la construcción de competencias?

Una investigación como la que se propone, dará cuenta de cómo los docentes han interpretado el enfoque que *institucionalmente debe* guiar su práctica cotidiana en el aula (enfoque basado en competencias), es decir, si es que han logrado deconstruir y reconceptualizar sus paradigmas de enseñanza y aprendizaje en comunión con los planteamientos establecidos en el Plan y Programas vigentes, indagar si sus prácticas son las adecuadas para cumplir con una metodología más compleja, la cual requiere de la constante revisión y reflexión del proceso educativo. Conocer lo anterior, es útil para repensar los procesos de actualización y capacitación que la SEP ha implementado y que a lo largo de su existencia han evidenciado no haber influido de manera significativa en las acciones pedagógicas de los docentes.

Es importante señalar que, en los procesos de actualización permanente, a partir de la reforma de la educación primaria en 2009, se han defendido y argumentado conceptualizaciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, enfocadas en un currículo basado en competencias. Estas conceptualizaciones, han sido aparentemente interiorizadas (comprendidas) por los docentes, pero sin que esta comprensión, se vea reflejada en sus prácticas y procedimientos de enseñanza dentro y fuera de las aulas.

Con base en los diferentes estudios sobre la actuación de los docentes (Pozo, et al, 2006; Pozo y Gómez, 2006; Monereo y Pozo, 2011) argumentan que su actuación está filtrada por su pensamiento, siendo éste una construcción subjetiva, fabricada a través de una constante interacción con el entorno socio-cultural, es un proceso dialéctico entre los docentes y el medio,

en consecuencia, “para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental.” (Pérez y Gimeno, 1988).

Una investigación de este tipo pretende contribuir en el planteamiento de estrategias de capacitación y actualización que partan de las significaciones implícitas que han construido los docentes, haciendo énfasis en sus conceptualizaciones e interpretaciones, sabiendo que sus formas de pensar y de actuar, están tan sedimentadas, que es muy complejo lograr una reconceptualización de ellas, mediante una intervención de capacitación superficial, y sin que perciban la necesidad de modificar “sus paradigmas, prácticas sociales y educativas” (Díaz Barriga y Lugo, 2003; cit. en Díaz Barriga et al., 2013, p. 112)

Si se comprende cómo se han cimentado los referentes teóricos en los que se apoyan los docentes para guiar su práctica cotidiana dentro de las aulas, se tendrán mejores herramientas, para establecer estrategias de capacitación más acordes a sus necesidades conceptuales y a la complejidad que este proceso requiere, “...pero no vamos a lograr superarlas pretendiendo cambiarlas directamente, sino más bien reconstruyéndolas [el autor se refiere a las teorías implícitas], dándoles un nuevo significado en el marco de esa nueva teoría...” (Pozo, et al., 2006, p. 130).

Objetivos

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación se plantearon tres objetivos básicos:

1. Identificar la naturaleza y características de las teorías implícitas que los docentes han construido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Dar cuenta cómo estas teorías implícitas influyen en el tipo de prácticas educativas de los docentes.
3. Analizar en qué medida corresponden o se distancian o se contraponen con el tipo de discurso del enfoque basado en competencias planteado en el Plan y los Programas de estudio de la educación primaria.

En el primer capítulo de este documento, se muestran los principales antecedentes sobre el enfoque basado en competencias, su impulso a nivel internacional y su concreción a nivel nacional; en el segundo capítulo hacemos referencia al porqué de la necesidad de un trabajo pedagógico de este tipo, ¿cuáles son sus ventajas y limitaciones?; en el tercer capítulo se muestran las principales referencias sobre la construcción, influencia y transformación de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; el cuarto integra el método de investigación; en el quinto se presenta el análisis de los resultados y en el sexto capítulo se presenta la discusión y conclusiones finales.

Capítulo 1

“Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender”.
Albert Einstein

Contexto educativo

1.1 Panorama internacional

El fenómeno de la globalización (la transición del concepto de aldea global a la llamada sociedad del conocimiento), es un gran desafío para los países desarrollados, pero lo es más aún para los países en vías de desarrollo, lo anterior, debido a las problemáticas sociales y económicas que aquejan a estos últimos. Una posibilidad de transitar hacia el nuevo milenio, haciendo frente a los retos que impone la globalización, se sustenta en el desarrollo y mejora urgentes de la educación, principalmente de los países subdesarrollados, incluido México. Lo anterior establece como consecuencia, la implementación de reformas educativas impulsadas por organismos internacionales, para se tengan la posibilidad de transitar hacia el nuevo milenio, haciendo frente a los retos que impone la globalización (Díaz Barriga et al., 2013).

La globalización está provocando una serie de transformaciones en todos los ámbitos, incluido el educativo; el comportamiento social, las necesidades laborales, la cultura y los sujetos, presentan una estrecha relación con las perspectivas y prospectivas educativas. Así mismo “el modo de concebirla, en la jerarquía de valores a los que ha de servir, en las prioridades de las políticas educativas, en el entendimiento de la calidad, en el diseño de los currículos, en los procedimientos de control de las instituciones escolares” (Marrero, et al., p. 21), determina la misión y la estructura del sistema educativo.

En la Declaración Mundial de los Derechos Humanos de 1948 se asentó que la educación es un derecho fundamental de todo ser humano, sin embargo, hay actualmente en diferentes partes del mundo millones de personas analfabetas o semianalfabetas que no han tenido la posibilidad de acceder a la educación básica. Esa es la principal razón por la que, en las últimas décadas del siglo XX, se llevaron a cabo varias reuniones a nivel internacional, donde se planteó la necesidad de apoyar los sistemas educativos de diversos países; principalmente aquellos con mayores problemáticas de desarrollo. En ese orden, en 1990, Año Internacional de la Alfabetización, se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual unos 1500 delegados de 155 países y representantes de unas 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamamiento con el fin de universalizar la educación básica. La Conferencia adoptó la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos** y aprobó un **Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. (UNESCO, 1990).

Se declaró entonces que, en términos generales, la educación impartida por los sistemas de educación básica de muchos países adolece de graves deficiencias, que es necesario mejorar su calidad y, además, debe estar al alcance de todos. En la conferencia se expresó que una oportuna educación básica, es fundamental para fortalecer los niveles educativos posteriores, y sentar las bases para una mejor formación científica y tecnológica, necesarias para el desarrollo económico y social de los países. Algunos de los acuerdos establecidos en la conferencia de Jomtien fueron los siguientes: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: cada persona (niño, joven o adulto) deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto herramientas esenciales (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de

problemas) como los contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar al máximo sus capacidades, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje es necesario que los organismos internacionales apoyen económica, tecnológica y científicamente a los países que más lo necesitan. Se debe impulsar una reestructuración de las instituciones educativas, de los sistemas tradicionales de enseñanza, de los planes de estudio. Así mismo se debe ampliar la cobertura y la eficacia educativas, lo anterior debe garantizar que los individuos aprendan verdaderamente, que adquieran conocimientos útiles, capacidades cognitivas, aptitudes y valores (UNESCO, 1990).

Atendiendo a los acuerdos establecidos en Jomtien y con miras al nuevo milenio, se estableció la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en la que se destacó que sólo a través de la educación, la humanidad puede hacer frente a los desafíos de la sociedad de la información. La disyuntiva que causa la gran cantidad de conocimientos e información que se genera a cada minuto, frente a la capacidad de asimilación de los seres humanos y la sobrecarga de los programas escolares, parecía no ser la solución. Por lo anterior, era necesaria una reforma educativa de amplio alcance que preservará los elementos fundamentales de la educación básica, pero además que desarrollará en los sujetos una mayor autonomía y una vida más plena.

En el informe sobre la Educación para el siglo XXI, *La Educación Encierra un Tesoro* (1996, edición en francés), se estableció que la educación debe permitir el desarrollo personal, a través de la integración de las capacidades de los individuos para que puedan responsabilizarse

de sus acciones en un entorno social cambiante. Los referentes anteriores son la razón para introducir el concepto de “educación para toda la vida”. Este concepto enmarca la idea de una educación permanente, que se adapte a las necesidades inciertas de la vida social y profesional; la educación debe desarrollar la capacidad de reestructuración continua de los conocimientos, aptitudes, juicios y acciones en los sujetos. La escuela debe inculcar el placer de aprender, la capacidad de “aprender a aprender” como resultado del desarrollo de los cuatros pilares básicos de la educación, establecidos en ese informe que a la letra dice:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.” (Delors, 1997, p. 91).

En los párrafos anteriores se puede apreciar como el “aprender a aprender” se convierte en uno de los propósitos centrales de las instituciones educativas. Los sistemas educativos deben guiar a los alumnos a desarrollar estrategias y construir “competencias que les permitan transformar, reelaborar y en suma reconstruir los conocimientos que reciben.” Lo anterior con la intención de formar ciudadanos que tengan la capacidad de “usar de formas nuevas los conocimientos adquiridos, e incluso de generar nuevos conocimientos...” (p. 19).

Para poder cumplir con los propósitos educativos, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), establece como estrategias centrales de acción, por un lado, la necesidad de modificar los currículos escolares para transitar de una educación tradicional basada en la enseñanza de contenidos temáticos a una educación enfocada en el desarrollo de competencias; por otro, se enfoca en la capacitación permanente de los docentes, para que fortalezcan sus competencias profesionales e implementen, a través de los estándares de evaluación, una valoración continua de los aprendizajes propiciados dentro de las aulas.

Los cuatro pilares de la educación que señala Delors, han motivado que distintos diseñadores de políticas educativas implementen estrategias para determinar si los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE han establecido líneas de acción necesarias para conseguir los resultados esperados en cuanto al desempeño educativo de cada uno de ellos, en 1997, la OCDE pone en marcha “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (PISA, por sus siglas en inglés), y es en el año 2000 cuando es aplicada la primera de estas evaluaciones a 32 países. El compromiso es que a través de los logros alcanzados por los alumnos evaluados se pueda afirmar si estos educandos han desarrollado las competencias esenciales para participar plenamente en la sociedad de la información, además de conocer las fortalezas y debilidades de la enseñanza de cada país miembro de la OCDE, y con base en los resultados, plantear estrategias para elevar la calidad de la educación y mejorar los resultados de aprendizaje.

A través de la evaluación de PISA, se valoran las aptitudes de los estudiantes en las áreas de lectura, ciencias y matemáticas. El desarrollo de aptitudes es un proceso que se presenta durante “toda la vida”, éste se obtiene no sólo a través de la educación formal, sino también mediante la interacción con los iguales. El principal objetivo de la educación es que los alumnos

puedan aplicar lo aprendido al mundo real, que comprendan los procesos y principios básicos para emplear sus aprendizajes ante diversas situaciones de su vida cotidiana. “PISA pretende evaluar la capacidad de los jóvenes para emplear su conocimiento y aptitudes con el fin de enfrentar retos de la vida real” (OCDE, 2002, p. 16), y aunque esta evaluación parece estar limitada para evaluar competencias por ser una prueba estandarizada, es un buen referente para establecer un punto de comparación con los propósitos establecidos en el sistema educativo para la educación básica, tanto a nivel nacional como internacional.

“En el ámbito internacional, los resultados de la prueba PISA aplicada en 2009 mostraron que los estudiantes mexicanos, se ubican en el nivel 1 de conocimientos, lo que significa que tenían competencias mínimas en español y ciencias, y en matemáticas sus conocimientos eran insuficientes para desempeñarse en la sociedad contemporánea. Estos resultados ubicaron a los alumnos nacionales en el último lugar de los 30 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)” (Auditoria de Desempeño: 10-0-11100-07-0924; p. 2).

Los argumentos anteriores nos llevan a valorar los requerimientos sociales y económicos que han creado los procesos de globalización y de la llamada sociedad de la información. Es indispensable que la educación logre que los habitantes del mundo puedan hacer frente a las problemáticas que se les presentan, que la escuela ayude a construir las herramientas conceptuales y procedimentales que necesitan. La propuesta impulsada por la OCDE, es lograrlo a través del desarrollo de “competencias para la vida”.

Ante el planteamiento de que la educación debe desarrollar competencias para hacer frente a las diversas situaciones tanto locales como globales, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son

las competencias básicas que deben impulsar las instituciones educativas en los individuos? Para dar respuesta al anterior cuestionamiento y con el propósito de identificar aquellas competencias clave que son necesarias, para la prosperidad socio-económica de los individuos y las diversas sociedades; la OCDE funda el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en 1997 (OCDE, 2000).

El Proyecto DeSeCo clasifica las competencias en tres grandes categorías que a su vez presentan una subdivisión de tres competencias claves más específicas:

1. Uso de herramientas para interactuar con el ambiente.
 - a. Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
 - b. Capacidad de usar el conocimiento e información de manera interactiva.
 - c. Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
2. Comunicarse e interactuar con grupos heterogéneos.
 - a. Habilidad de relacionarse adecuadamente con los otros.
 - b. Habilidad de cooperar.
 - c. Habilidad de manejar y resolver conflictos.
3. Responsabilizarse de sí mismo y actuar de manera autónoma.
 - a. Habilidad de actuar de acuerdo al contexto.
 - b. Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
 - c. Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades (OCDE, 2005).

De manera paralela y después de analizar y establecer competencias clave con las cuales se pretende elevar la calidad de vida de las personas y mejorar la situación económica, política y social de las diversas naciones, también se proyecta la necesidad de fortalecer y optimizar la calidad de la educación, tanto en el nivel básico como en el medio superior, así mismo, se proyecta impulsar una educación superior que responda a las necesidades profesionales, no sólo de una región o país en particular, sino del entorno mundial.

Si bien uno de los temas centrales del presente estudio es el desarrollo de competencias en la educación primaria, también parece importante resaltar algunos aspectos sobre la adquisición de competencias en el nivel superior, ya que los planteamientos en este nivel estarían relacionados con la formación de los docentes y con el desarrollo de competencias generales, las cuáles deben ser adquiridas por cualquier profesionista, por ello es importante plasmar los aspectos básicos del Proyecto Tuning-América.

La OCDE instauró Tuning-América Latina; para establecer una educación profesional, cuyo propósito principal, es crear ambientes de trabajo en donde académicos de los países pertenecientes al proyecto, estén en la disposición de establecer un currículum que responda a las demandas de la sociedad de la información. Lo anterior podrá ser posible, a través de la formación de profesionistas, para que local y globalmente puedan actuar de manera eficiente ante las diversas sociedades y los diversos retos que les plantee el contexto nacional e internacional.

La metodología de Tuning-América Latina está basada en las siguientes líneas de trabajo (OCDE, 2005):

1. Desarrollo de competencias genéricas y específicas.

2. Un enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación, basado en el desarrollo de competencias.
3. Los créditos otorgados estarán definidos por las metas, objetivos y los resultados de aprendizaje (con base en lo anterior, se establecerá los valores crediticios de cada uno de los cursos y del diseño global del plan de estudios).
4. La calidad de los programas de estudio será valorada a través de indicadores precisos, acordes con las necesidades de la sociedad y los empleos.

Un aspecto fundamental del Proyecto Tuning para América Latina es establecer la cooperación entre los países latinoamericanos y los países pertenecientes a Tuning-Europa, por lo que la propuesta del proyecto de América Latina es intercontinental. El proyecto se inició formalmente en octubre de 2004, y pretende crear “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuya para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina (Beneitone, et al., 2007, p. 13).

En el proyecto Tuning se plantea que las competencias que llegan a desarrollar los individuos, son el resultado de sus capacidades individuales en interacción con el entorno socio-cultural y educativo al cual pertenecen, la educación superior debe promover el progreso individual y social, su propuesta para lograrlo es impulsar en los estudiantes, el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Las competencias genéricas son las capacidades que pone en juego el individuo para resolver diversas problemáticas de su vida profesional, este tipo de competencias sirven para

responder ante situaciones cotidianas del medio laboral y social. A continuación, se enuncian las competencias acordadas para el proyecto Tuning-América Latina:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.

22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Con respecto a las competencias específicas, son conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades particulares que desarrollan los individuos para desenvolverse de manera exitosa en una cierta profesión, cada carrera, a través de sus contenidos curriculares, determina cuáles son las competencias que deben desarrollar los futuros profesionistas para poder graduarse, (Beneitone, et al. 2007).

1.2 Panorama nacional

Desde el siglo pasado una de las principales preocupaciones del gobierno mexicano ha sido formar ciudadanos productivos para sí mismos y para el entorno social en el cual se desenvuelven. Uno de los soportes para conseguir este objetivo ha sido, sin duda, la educación básica. Sin embargo, como es conocido, dicho sistema presenta deficiencias serias que demandan una reflexión de fondo: las evaluaciones nacionales e internacionales (a pesar de sus limitaciones), nos muestran que los alumnos que cursan el nivel básico no cuentan con las herramientas conceptuales y procedimentales para resolver los problemas que se les presentan en su vida diaria. Según Montaner, los estudiantes de nivel básico “no pueden seguir instrucciones para solucionar problemas matemáticos. Son semianalfabetas funcionales” (Montaner, 2005 p. 39). A pesar de la dureza de esta última afirmación es verdad el hecho de que los estudiantes de

educación básica tienen dificultades para resolver problemas elementales, así como una escritura y lectura deficientes, herramientas necesarias para interpretar y analizar informaciones diversas.

En consecuencia, con el párrafo lo anterior —y de acuerdo con las observaciones del Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), aplicado en 2005—, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reporta que el aprendizaje de los alumnos de primaria no es satisfactorio. Dice el INEE:

El nivel de aprendizaje de los alumnos mexicanos de primaria y secundaria está por debajo del que alcanzan los estudiantes de países desarrollados, la mayoría de nuestros jóvenes egresan de la escuela sin los conocimientos y habilidades que necesitarán para una vida adulta plena en el mundo del siglo XXI (INEE, 2005, pp. 3-4).

1.2.1 Reforma curricular

Siguiendo el mismo orden de ideas y como es conocido, el sistema educativo mexicano en cumplimiento con acuerdos internacionales orientados a elevar la calidad de la educación y mejorar el logro educativo de los alumnos, impulsa una amplia reforma educativa, la cual tiene como propósitos principales, la transformación del currículum y la articulación de la educación básica (SEP, 2008). Así, en 2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP), impulsó dicha reforma en el nivel de preescolar, la cual continuó en 2006 con innovaciones importantes en la educación secundaria, estas modificaciones estuvieron enfocadas a transformar el Plan de Estudios y los Programas de la educación básica, ellos elaborados con un enfoque competencial; todo lo anterior acompañado de cursos de capacitación para docentes y directivos.

Este espíritu reformador siguió en 2009 con la implementación de modificaciones en la currícula del primero y sexto grados de educación primaria. En 2010, se continuó con las transformaciones para el segundo y quinto grados. De tal suerte que la generalización de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) quedó concluida en el ciclo escolar 2011-2012 (Ruíz, 2012; SEP, 2009;), según se había previsto en los documentos oficiales. Los anteriores planteamientos pueden leerse en el marco del objetivo número uno planteado en el apartado de Estrategias y Líneas de Acción del Programa Sectorial de Educación Primaria (PSEP) 2007-2012 que a la letra dice: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 23).

Más adelante y en concordancia con lo anterior el documento plantea las siguientes líneas de acción, que como se puede observar están directamente vinculadas con el desarrollo de competencias:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Asegurar que los planes y programas de estudios estén dirigidos al desarrollo de competencias e involucrar activamente a los docentes frente a grupo en estos procesos... (SEP, 2007, p. 23).

Con las referencias anteriores, podemos apreciar los soportes que motivaron la puesta en marcha en 2002 y de manera exploratoria, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias. Para el caso del Distrito Federal, en la Coordinación Sectorial de Educación

Primaria (CSEP), se implementó este enfoque a partir del ciclo escolar 2002-2003, inicialmente en el Proyecto: Sistema Escolarizado Acelerado Primaria 9-14 (SEAP/9-14), y un ciclo escolar después en las escuelas de Tiempo Completo¹, bajo la coordinación teórica de la Dra. Teresa Garduño Rubio y la Profra. María Elena Guerra y Sánchez. Posteriormente, en agosto de 2004, se difunde el documento *Una Educación Basada en Competencias*, dirigido a las escuelas primarias pertenecientes a la CSEP, en él se define que:

El concepto de competencia para la vida implica el desarrollo de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias, con el fin de enfrentar los diversos retos que la cotidianidad nos presenta. Las competencias implican no sólo conocimientos específicos sino el desarrollo de la capacidad de utilizarlos como herramientas para enfrentar situaciones problemáticas de la vida (Garduño y Guerra, 2004 p. 30).

En el 2006 se intenta instituir la generalización de la propuesta del enfoque basado en competencias a todas las escuelas primarias de la CSEP, pero dado que en ese momento no existe un documento oficial en donde se determine la implantación del enfoque, sólo algunas escuelas lo utilizan para trabajar en las aulas. En los Talleres Generales de Actualización (TGA)² correspondientes al ciclo escolar 2008-2009 se impulsa el trabajo con la noción de competencias docentes, para esto se retoma el planteamiento del texto de Philippe Perrenoud *Diez nuevas competencias para enseñar* (2007). De igual forma en los TGA del ciclo escolar 2009-2010 se revisaron las definiciones de competencia de Monereo, Perrenoud, Coll, Zabala y Tobón, además

¹ Las escuelas de Tiempo Completo constituyen una modalidad educativa que trabaja con el método de proyectos, con un horario de 8 de la mañana a 4 de la tarde. Después de las 12:30 horas los alumnos asisten a talleres distintos y clases de inglés.

²Se denomina Talleres Generales de Actualización (TGA) al proceso de capacitación que se imparte a todos los maestros de la CSEP al inicio del ciclo escolar.

del enfoque de los Programas (2009) de 1° y 6° grado y la planeación por competencias (García, 2009).

Al realizar una reforma curricular, es fundamental establecer ciertas pautas de acción, no sólo se deben aumentar o cambiar los contenidos curriculares, se tiene que analizar qué es lo que los alumnos deben aprender y saber hacer, al concluir la educación primaria o la educación básica. Al realizar una reforma curricular no sólo se deben intercambiar unos aprendizajes por otros, es necesario ampliarlos e introducir nuevos, para ello es necesario distinguir lo básico imprescindible de lo básico deseable, lo básico imprescindible se enfoca a los aprendizajes que son indispensables para el desarrollo personal y social del alumno, los cuales le darían, la posibilidad de plantear un proyecto de vida, (Coll y Martín, 2006).

Con la institución de la reforma basada en competencias se plantea la disyuntiva entre entablar una enseñanza donde lo importante son la adquisición de conocimientos sistemáticos y ordenados, para ser aplicados en situaciones posteriores, creyendo que los contenidos escolares tiene valor en sí mismo y no en su utilidad práctica; y por otro lado, el segundo tipo de enseñanza, no está preocupada por el orden de los contenidos, sino en plantear situaciones problemáticas de aspectos cotidianos, este segundo tipo de enseñanza, está íntimamente relacionado con la vida cotidiana de los alumnos, esta última perspectiva, es en la cual se apoya el enfoque por competencias (Díaz Barriga, 2005).

En los programas de estudio están planteadas las competencias en términos de aprendizajes esperados para que se tenga mayor claridad de cómo desarrollarlas, también es necesario identificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben

construir los alumnos y aprender a movilizarlos ante situaciones problemáticas (Coll y Martín, 2006).

Si en el currículo sólo se establecen las competencias que se espera que los alumnos desarrollen al concluir un periodo escolar y no se especifican los saberes que los alumnos deben adquirir, puede resultar confuso para los docentes el coordinar las actividades de aprendizaje y volverse un mar de confusiones el camino hacia la construcción de competencias.

Para poder trabajar por competencias, se deben reducir los conocimientos escolares planteados en los programas, se deben integrar sólo los contenidos que son indispensables para desarrollar las competencias establecidas en el currículo, ya que los programas educativos tradicionales están saturados de contenidos que no tienen significación en la vida cotidiana de los alumnos, contenidos que aprendieron en la escuela y que no llegan a utilizar en algún otro momento de su vida, (Perrenoud, 1999; 2008).

Retomando lo expuesto por los autores citados, se puede argumentar que el enfoque por competencias no busca eliminar los conocimientos conceptuales, por el contrario, se debe analizar la importancia de cada uno de estos conocimientos y como irán abonando en el desarrollo de las competencias de sus alumnos. Uno de los propósitos del enfoque de competencias es romper con la enseñanza de tipo enciclopédico, donde hay una exagerada acumulación de conocimientos, que en muchas de las ocasiones sólo sirven para acreditar las evaluaciones escolares (Denyer, et al., 2009).

Desde una perspectiva del enfoque por competencias, se pretende que los alumnos no mecanicen los contenidos académicos, si no que los construyan, contextualicen y resignifiquen, lo anterior se puede lograr a través de situaciones problema, entendiendo que, por medio de ellas,

se enfrenta a los alumnos para que tomen decisiones, actúan con base en ellas y logren el objetivo que se ha propuesto alcanzar, (Perrenoud, 2008; 2010).

Si bien la CSEP, en el Distrito Federal y la SEP a nivel nacional, parecen estar interesadas en impulsar el enfoque basado en competencias dentro de las aulas de educación básica, la forma en que lo han implementado, no es la más adecuada, debido a que se ha difundido sin tener una sistematización clara para hacerlo. Lo anterior ha provocado que se impulse un trabajo que aún no ha sido comprendido del todo, no sólo por los docentes frente a grupo, sino también por los propios asesores encargados de su difusión. No hubo una planeación adecuada sobre la generalización de la reforma. Mientras, por un lado, se trataba de implementar en las escuelas, por el otro, apenas se estaban construyendo los programas de estudio y los libros de texto con una orientación basada en competencias (García, 2011).

Al realizar una revisión de los materiales proporcionados por la SEP (libros de texto para los educandos y documentos para los docentes), podemos notar que los propios constructores y diseñadores, parecen partir de concepciones distintas de cómo es que se debe trabajar en el aula. Si bien el enfoque basado en competencias es una opción educativa más acorde a las necesidades sociales, económicas y culturales de hoy día, no es posible que una reforma educativa tenga éxito si, desde un principio, no está bien cimentada. En los mismos documentos emitidos por la SEP se argumenta que es necesario tener claridad de los que se quiere, partiendo de lo que se tiene y preparando con antelación lo que se necesita (SEP, 2009), sin embargo, a la hora de impulsarlo en las escuelas, no se siguieron estos planteamientos.

En el mismo sentido del párrafo anterior Ezpeleta (2004), explica que las reformas curriculares implican que los docentes resignifiquen tanto la enseñanza como el aprendizaje,

además de que comprendan el planteamiento de la reforma con respecto a la construcción del conocimiento. Si se presentan los elementos anteriores, se tendrá una mayor posibilidad de modificar las acciones y creencias sobre la educación y con base en ello, implementar nuevas formas de trabajo en el aula, pero hace énfasis, en que estos cambios requieren tiempo para que se consoliden, contrario a la implementación de la RIEB en México.

Sin embargo, en el informe de resultados de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública (2010), se informa que, en 2006 del total de docentes de educación básica, sólo el 16.5% se había actualizado en los programas de la Reforma Integral de la Educación Básica y que solo el 26.7% de ellos, acreditó los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS), “lo cual implicó que 7 de cada 10 docentes, impartieron clases sin acreditar la actualización de sus conocimientos” (p. 1), los datos anteriores nos aportan elementos para tener mayor claridad sobre cómo se inició la implementación de la RIEB en la educación básica y que, a más de siete años de instituirla, aún no se tienen datos precisos de cómo se está desarrollando en las aulas el enfoque basado en competencias.

Capítulo 2

*“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”
Nelson Mandela*

Antecedentes conceptuales del enfoque basado en competencias

2.1 Formación de competencias.

Al implementar el enfoque basado en competencias y para cumplir con lo establecido en el Plan y los Programas oficiales de la Educación Básica sobre la formación en competencias, se deben privilegiar los siguientes aspectos, las estrategias didácticas desarrolladas dentro y fuera del aula y la capacitación a docentes y directivos para que éstos, construyan una visión clara de ¿Qué son las competencias?, ¿Cómo desarrollar competencias?, ¿Qué competencias formar y por qué?, ¿Cómo y hacia dónde orientar la formación en competencias? y ¿En qué espacios y bajo qué criterios orientar la formación? (Zabalza, 2003).

El sistema educativo impulsó en México una reforma curricular a la educación básica, para dar respuesta a la inminente necesidad de modificar el sistema de enseñanza centrado en la acumulación de conocimientos, ya que este sistema dejó de ser una opción viable para responder a la sociedad de la información, es imperante dejarlo atrás para dar paso a una enseñanza preocupada por el actuar del aprendiz y enfocada en el desarrollo de competencias, lo anterior con la intención de obtener mejores resultados educativos a nivel nacional y enfrentar los desafíos que trae consigo la globalización y los retos que plantea la vida cotidiana.

El concepto de competencia no es nuevo, antes de ser retomado para impulsarlo en el ámbito educativo, ya Chomsky hacía referencia a las competencias lingüísticas, con las cuales intentaba identificar un conjunto de saberes y fundamentar las líneas de estudio de la lingüística,

también fue impulsado en el ámbito empresarial “en los años veinte del siglo pasado” (Blas, 2010; p. 63), donde tiene predominantemente un sentido utilitario (Díaz Barriga, 2005).

El enfoque competencial es retomado en el ámbito educativo para romper con una enseñanza sedimentada y con la transmisión de conocimientos desligados de los contextos y de los aprendices, así como también impulsar un aprendizaje de saberes prácticos, en contextos determinados.

El enfoque por competencias es una estrategia que se implementa, ante los requerimientos de la sociedad actual y ante la necesidad de que la enseñanza en realidad responda a las necesidades de los individuos, ya que la educación tradicional no es una opción para formar a los ciudadanos que se demandan para hacer frente a los desafíos de la globalización, (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2009).

Es fundamental construir el currículo con base en las funciones y los propósitos que se plantea la educación básica, los cuales están enfocados a las necesidades del mercado laboral por un lado y al desarrollo personal de los educandos por el otro; lo anterior no es sencillo, debido a las discrepancias entre las necesidades generales de la globalización, las necesidades contextuales y particulares de los sujetos. Para desarrollar un planteamiento curricular, es necesario identificar las competencias básicas que se deben desarrollar al concluir la educación primaria y para identificarlas es indispensable determinar la situación social, económica, política y cultural tanto a nivel mundial como nacional (Coll y Martín, 2006).

Para que el sujeto pueda enfrentarse a los retos que le plantea la sociedad de la información, necesita “ser un aprendiz autónomo, automotivado, capaz de autoregularse y con habilidades para el estudio independiente y permanente”. La vida cotidiana requiere que el

sujeto sepa utilizar sus saberes y no sólo enunciar lo que ha aprendido en la escuela (Díaz Barriga, Padilla y Morán, 2009, p.64).

La idea de que los aprendizajes generados en la escuela deben servir para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana, no es nueva, Juan Jacobo Rousseau ya lo argumenta, expresando que lo importante no es atiborrar de conocimientos a los niños, sino que estos conocimientos los pueda utilizar en su vida diaria (Bowen, 1993).

El enfoque por competencias está dirigido a que los alumnos aprendan a movilizar sus conocimientos en situaciones fuera de la escuela, esto es, que sepan desenvolverse adecuadamente en el entorno mediato e inmediato (Perrenoud, 1999), en el enfoque por competencias se privilegia la capacidad de resolver problemas “lo utilitario sobre lo erudito” (Díaz Barriga, 2005, p. 14).

El desarrollo de competencias no sólo se limita a los primeros años de la educación formal, a la etapa de la educación básica, si no por el contrario, durante toda la vida los sujetos tienen necesidades básicas de aprendizaje, por lo cual es importante que durante la etapa de formación inicial se establezcan las bases para impulsar el desarrollo de competencias a lo largo de toda la vida, que los aprendizajes construidos en la escuela, proyecten la capacidad de aprender a aprender (Coll y Martín, 2006).

2.2 ¿Qué son las competencias?

Blas (2007) conceptualiza a las competencias como “una propuesta educativa que permite dar respuesta a los problemas que una persona enfrentará a lo largo de su vida y que define lo que es capaz de hacer en situaciones concretas” (cit. en Díaz Barriga, Padilla y Morán, 2009, p. 66).

Competencia es la “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas” (Artículo 5, 1º, del decreto “Misiones de la Comunidad francesa de Bélgica, (cit. en Denyer, et al. 2009). En este mismo sentido, Pozo y Mateos (2013), mencionan que para desarrollar una competencia “se requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento. Ese dominio estratégico exige una integración del conocimiento teórico (saber decir), de naturaleza declarativa y explícita, y del conocimiento procedimental (saber hacer)” (p. 55), además del saber actuar cuya naturaleza es implícita.

Aunque no existe una única definición de competencias, Díaz Barriga (2005), menciona que toda conceptualización sobre el término de competencia debe contener los siguientes elementos “a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita” (p. 20). Lo anterior nos muestra que el desarrollo de competencias le debe brindar al sujeto la capacidad de utilizar y reflexionar sobre sus propios conocimientos y habilidades para resolver un problema.

Por otra parte, Coll y Martín (2006), argumentan que los componentes que no deben faltar en una competencia son:

1. La movilización de los conocimientos, que los educandos pongan en juego sus saberes para resolver un problema.
2. Integrar todos sus aprendizajes, independientemente de su naturaleza, lo anterior con el propósito de movilizarlos de forma articulada, para analizar y comprender la realidad y así poder dar respuesta a la situación contextual que se le presente.

3. Retomar el contexto, durante el proceso de construcción de los saberes y al utilizarlos en la vida cotidiana.
4. Ser la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, esto significa que los alumnos desarrollen capacidades metacognitivas que favorezcan un “aprendizaje autónomo”.

Cuando un sujeto ha desarrollado una competencia, tiene la capacidad de responder de manera adecuada a una situación problemática, para lograr lo anterior es necesario movilizar los conocimientos requeridos, con “buen juicio” y en el tiempo preciso. Los conocimientos son necesarios, pero no suficientes para resolver problemas. “una competencia es algo que se sabe hacer. Pero no es un simple saber hacer, es un “saber hacer – ahí”, una habilidad demostrada ante una situación particular (Perrenoud, 1999, p. 2).

Los especialistas en el tema coinciden en que una competencia es “concebida como la capacidad de resolver problemas complejos mediante la movilización de conocimientos, de saber-hacer y de actitudes...” “...el alumno debe ser capaz de elegir y de agenciarse los...recursos que le permitirán resolver el problema al que se enfrente” (Denyer, et al. 2009, p. 83) y con esta misma lógica en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, se establece que “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).” (SEP, 2011; p. 33).

Para Gimeno (2009), el constructo de competencia es identificado con los elementos siguientes:

1. Rechaza el aprendizaje cuyo principal desarrollo es la memoria. Los aprendizajes de competencias deben enfocarse hacia la funcionalidad, demostrar tener dominio de los conocimientos al movilizarlos para resolver situaciones prácticas de la vida cotidiana.
2. Presenta un enfoque predominantemente utilitarista, a través de la enseñanza de experiencias directas de formación básica y profesional, en las que la capacidad de poner en juego destrezas, “habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación” (p. 16).

Otro de estas características, es representada por los planteamientos que centran a la funcionalidad como la meta del aprendizaje de competencias, esto es, que lo asimilado pueda emplearse “en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo de carácter manual, sino también en las conductuales... intelectuales... expresivas... de comunicación... y de relación con los demás”. (p. 16).

Las competencias no se pueden transmitir, son construidas y desarrolladas por el aprendiz. Para que un alumno demuestre ser competente ante una situación problemática debe articular diversos tipos de conocimientos: afectivos, sociales, cognitivos, contextuales, entre otros. Ya no sólo los contenidos disciplinarios son importantes para el aprendizaje, “sino las situaciones en las cuales el alumno pueda utilizar dicho contenido como *conocimiento viable*” (p. 10), las acciones que ponga en juego el alumno, dependerán de la representación que éste elabore de la situación que se le presenta, (Jonnaert, 2002).

Así, las competencias pueden ser equiparadas a herramientas incorporadas, de distinto orden: cognitivas, procedimentales, actitudinales, valorales, etc. Estas herramientas son puestas en juego cuando los sujetos requieren resolver algún problema de su entorno o bien cuando

necesitan añadir nuevos aprendizajes a sus estructuras cognitivas ya establecidas. Las competencias constituyen formas y andamiajes con distinto nivel de complejidad y se adscriben a ámbitos diversos de la vida social de los sujetos (Perrenoud, 2000c).

Jonnaert, (2002), concluye que el enfoque de competencias es compatible con un paradigma socioconstructivista, ya que para aprehender los conocimientos, se precisa ponerlos en situación, cada uno de ellos va siendo pieza fundamental para la adquisición de competencias, y agrega, “una competencia desde una perspectiva socioconstructivista, admite las mismas caracterizaciones que los conocimientos: una competencia (1) se construye, (2) está situada, (3) es reflexiva y es temporalmente viable” (p. 18), y presenta los elementos básicos de una competencia, la movilización y coordinación de una diversidad de recursos (cognitivos, afectivos, sociales y contextuales), con la movilización de saberes, el sujeto debe encontrar la forma más adecuada de resolver la tarea a la que se está enfrentando, además de valorar, si las acciones realizadas proporcionarán o no, los resultados deseados (p. 18).

2.3 Tipos de competencias

Como se ha podido apreciar en los apartados anteriores, no existe una sola definición de competencia, de ahí una de las dificultades para interpretarlas, pero las complejidades aumentan al tratar de clasificarlas, lo anterior debido a que algunos las han clasificado tomando como referente su grado de complejidad, otros la han clasifican tomando como base su ámbito de acción o si se pretende resolver un problema de tipo individual, social o profesional.

Las primeras competencias que impulsa el sistema educativo francés, son las competencias transversales, ya que estas son un requisito básico para la adquisición de diversos

conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales (Denyer, et al., 2009), esta clase de competencias son fundamentales ya que atraviesan todas las acciones del sujeto.

Dentro de la comunidad francesa se ha significado el concepto de competencia en dos formas, la primera hace referencia al “saber-ejecutar”, como hacer una operación aritmética (un conocimiento práctico), la segunda como la capacidad de resolver una problemática nueva, movilizandando diferentes saberes, o competencias más simples, como poder identificar el sustento teórico e ideológico de un escrito. Si bien existen competencias de tipo práctico que son necesarias, estas no son las que busca impulsar el sistema educativo. Se pretende por el contrario que los alumnos desarrollen “competencias abiertas al saber qué hacer en un momento determinado y ante una situación no prevista. “Para ser competente ya no basta ser capaz de ejecutar lo prescrito, hay que ir más allá de lo prescrito” (Denyer, et al. 2009, p. 39).

En el diseño curricular por competencias existe inconsistencia en cómo es que un sujeto puede desarrollar las competencias de un cierto nivel educativo, los autores versados sobre el tema se manifiestan dos posturas al respecto, la primera establece el trabajo directo para el desarrollo de competencias y dejar a un lado la enseñanza por objetivos, buscar la construcción de “competencias genéricas”. La segunda, por el contrario, establece el logro de las competencias a través del cumplimiento de objetivos de comportamiento. En el planteamiento de competencias genéricas, se definen las competencias que debe desarrollar un aprendiz en un determinado nivel educativo, sin embargo, a la hora de plasmarlo en el currículum se describen objetivos comportamentales, como se suele hacer en un modelo por objetivos (Díaz Barriga, 2005).

Otra clasificación de competencias, son las disciplinares y las transversales, las primeras están enfocadas al desarrollo de conocimientos y habilidades de una disciplina específica y las segundas requieren del desarrollo cognitivo y práctico de varias disciplinas (Díaz Barriga, 2005).

2.4 El papel del docente en el enfoque

Como sería deseable, toda reforma educativa debe estar sustentada en un amplio programa de capacitación hacia los profesores, ya que de las acciones que los docentes realicen dentro de las aulas, depende el éxito de las nuevas propuestas de mejora. La acción pedagógica de los maestros, es valorada como uno de los agentes más importantes para que los alumnos obtengan mejores resultados educativos. Las conceptualizaciones teóricas y prácticas que sostienen la actividad de los docentes, aunadas a su compromiso profesional, son fundamentales para cumplir con los propósitos de la educación formal.

En congruencia con el párrafo anterior, Rodríguez y Vera (2007), señalan que la UNESCO argumenta haber reconocido, que la formación de los docentes es uno de los elementos con mayor influencia en los resultados educativos, por lo que es fundamental su capacitación y actualización constante.

El cambio curricular hacia un enfoque por competencias no se presenta de manera inmediata, es un proceso que debe seguir el docente para estar consciente de cuál debe ser su papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y para ello debe estar convencido que esta forma de trabajo les proporcionará mejores herramientas a sus alumnos, para que ellos puedan enfrentar adecuadamente, los desafíos que el entorno les imponga, (Ezpeleta, 2004; Perrenoud, 2000b).

Las prácticas pedagógicas están sustentadas en las concepciones que tienen los docentes sobre cómo se aprende, y según refiere Jonnaert (2002), en el pensamiento docente predominan dos grandes corrientes de aprendizaje, el conductismo y el constructivismo. La primera postura está basada en la reproducción de saberes a través de la memorización y práctica repetitiva de ejercicios y la segunda, considera al aprendizaje como parte de la construcción de alumno, este tipo de paradigma plantea la necesidad de establecer desafíos a los educandos para que ellos los enfrenten ante sus conocimientos previos y sus representaciones particulares y con estos elementos realicen una interpretación de los conocimientos en cuestión.

Con base en lo anterior y realizando un análisis del programa de estudio de Quebec Jonnaert (2002), argumenta que el documento referido, esta sedimentado en los “dos paradigmas epistemológicos de elaboración del conocimiento” referidos en el párrafo anterior, debido a ello lo considera “esencialmente pluriparadigmático” lo que provoca “una contradicción interna tal que es inevitable que suscite incoherencia en las aulas quebequesas” (p. 4). Es importante rescatar este argumento debido a que en México se presenta la misma confusión de parte de los docentes, ya que, por un lado, en los documentos oficiales no hay una clara explicación sobre la fundamentación teórica de los programas y por el otro (en varias ocasiones), se solicita a las escuelas actividades más apegadas a un paradigma conductual que a uno constructivista.

Un paradigma que debe servir como referencia para los maestros y maestras en sus prácticas profesionales “no puede ser ambiguo” (las comillas son mías). Su función consiste en definir una tabla de lectura no ambivalente a través de la cual los maestros y maestras puedan analizar y elaborar procedimientos de enseñanza y aprendizaje... los maestros quebequeses se ven confrontados a una concepción del aprendizaje

“conductista y constructivista”. Así esta concepción del aprendizaje hace referencia simultáneamente a dos hipótesis que se contradicen entre sí (Jonnaert, 2002; p. 4 y 5).

En el enfoque positivista de las competencias, se establece a “la competencia como un atributo susceptible de medición cuantitativa” entendiéndola como objetiva, como independiente del sujeto y del contexto en el cual se realiza. En este enfoque se plantea la definición operativa de las competencias, con el propósito de contar con “parámetros objetivos”, que permitan “obtener una evaluación precisa” (Attewell, 2009; p. 23).

Para que los docentes trabajen hacia el desarrollo de competencias, necesitan plantear situaciones complejas, en las que el alumno tenga que movilizar diversos tipos de conocimientos. La labor del docente será plantear situaciones problemáticas, trabajar por proyectos y monitorear el trabajo de los alumnos, guiarlos para que construyan sus propios conocimientos, habilidades y capacidades, (Perrenoud, 2009). Un docente competente es aquel que sabe “qué, cómo y cuándo” hacer frente a las “situaciones que le plantea su labor educativa” (p. 69), en su actuar cotidiano toma decisiones analizando el contexto, así como las características y necesidades de los educandos.

2.5 Competencias docentes

Según Perrenoud (2000d), para que un docente sea competente y enfrente los desafíos que le impone un programa de estudio centrado en el desarrollo de competencias debe contar con las siguientes capacidades:

- saber administrar la clase como una comunidad educativa;

- saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);
- saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;
- saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;
- saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;
- saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;
- saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas;
- saber observar a los alumnos en el trabajo;
- saber evaluar las competencias en proceso de construcción (p. 5).

Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009), argumentan que para que los docentes puedan trabajar en el desarrollo de competencias, no es suficiente con realizar una reforma curricular, para modificar las prácticas educativas tradicionales, los docentes deben crear situaciones problemáticas y contextualizadas, en las cuáles los estudiantes deben movilizar sus saberes, realizar procesos de reflexión metacognitiva y autorregulación para dar una respuesta a las situaciones planteadas.

Cada vez se reconoce de manera más enfática, que los docentes desempeñan un papel preponderante, en los esfuerzos destinados a mejorar el funcionamiento de los sistemas de educación y elevar los resultados del aprendizaje. El sistema educativo y la formación docente (inicial y permanente), desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las personas y las sociedades, dado que brindan a los alumnos la posibilidad de adaptarse con más y mejores

herramientas a los profundos cambios sociales, económicos y culturales, de igual forma impulsan el desarrollo del capital humano requerido para el crecimiento económico.

Los sistemas educativos (escolares y de formación continua), deben cumplir por un lado con planteamientos institucionales, así como también con la operatividad de las escuelas y son principalmente los docentes los encargados de cumplir con las dos funciones, por lo anterior, es necesario que ellos, afronten los cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas, pero para ello, requieren contar con las competencias profesionales, que les permitan hacer efectivas las complejas reformas implementadas por los sistemas educativos y así poder superar las propias contradicciones institucionales.

A este respecto Perrenoud (2012), afirma que el desarrollo de competencias profesionales en los docentes:

Requiere de tiempo, tiempo de discusión, tiempo de lectura, tiempo de reflexión, tiempo de redacción. No es común que se otorgue ese tiempo a los docentes; el calendario de las reformas obliga a pasar a la acción muy rápido. Después de unos años los conceptos no han ganado en claridad, pero cada maestro se ha desentendido del asunto y ya no siente la necesidad de confrontarse al pensamiento de los demás. Trabajar en las representaciones y conceptos debería ser una prioridad, una actividad a organizar incluso antes de implementar una reforma de los planes de estudio, y a seguir durante los primeros años. Debería ser uno de los objetivos de la formación continua, que suele llegar demasiado rápido al cómo hacer, a pesar de que las razones para innovar no sean claras y los conceptos derivadas [sic] de la reforma escolar sigan siendo borrosos o entendidos de formas muy diversas (p. 93).

Por otro lado, un factor determinante en los resultados de aprendizaje de los niños, son los procesos (acciones, decisiones, ejercicios) que ponen en juego los docentes durante su trabajo cotidiano en los salones de clase. Estos procesos están mediados por sus conceptualizaciones; es decir por las redes simbólicas que ellos hayan construido, particularmente sobre las ideas que tienen respecto de cómo sus alumnos deben desarrollar las competencias básicas para vivir en las complejas sociedades actuales.

Para lograr que los docentes modifiquen sus paradigmas de enseñanza y aprendizaje, el sistema educativo ha invertido una gran cantidad de recursos económicos, humanos y materiales en los procesos de capacitación; sin embargo, Rodríguez y Vera (2006), aseveran que los docentes que afirman tener “más” cursos de capacitación, sus alumnos muestran una tendencia decreciente en los resultados educativos, en las áreas de lectoescritura y matemáticas.

Lo anterior debido a que las instancias encargadas de la capacitación que se ofrece a los maestros no cuenta con cuadros técnicos especializados, ni parten de las necesidades didácticas, ni de los requerimientos práctico-metodológicos de los docentes, por el contrario, estas asesorías se lleva a cabo principalmente a través de la “capacitación en cascada”³ (García, 2011), lo anterior condiciona que en su mayoría, los cursos impartidos no sean del todo pertinentes, ni efectivos, esta forma de operar los procesos de capacitación, limita la apropiación consciente y reflexiva por parte de los docentes de los enfoques y metodologías de las reformas educativas.

Otro aspecto importante a considerar es que, si no existe un seguimiento puntual del actuar de los docentes dentro de las aulas, podrán implementarse reformas educativas que en el

³ Se usa esta denominación para indicar que el proceso de capacitación es realizado por cada nivel jerárquico: con los Asesores Técnicos capacitan a los Supervisores de Zona Escolar, éstos a los Directores de Escuela y estos últimos a los docentes frente a grupo. De tal suerte que cuando la información llega al último eslabón de la cadena que es el docente, tiene grados importantes de distorsión.

plano teórico estén encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa, pero que en el aula no tengan las consecuencias esperadas, mientras los docentes no las comprendan, las signifiquen y las hagan parte de su trabajo diario, ninguna reforma proporcionará los resultados esperados. En el momento que se tenga un pleno conocimiento del quehacer dentro de las aulas, se contará con la posibilidad de formular estrategias de trabajo más acordes a las realidades de las aulas, lo anterior sólo se logrará, partiendo de investigaciones serias que den cuenta de los conocimientos, creencias, necesidades e intereses de los docentes.

Para producir un cambio significativo en la enseñanza, y que los niños y niñas desarrollen competencias para la vida, es imperante que los docentes estén conscientes de su actuación, que sus acciones dentro del aula estén determinadas tanto por una fundamentación conceptual como procedimental. Que hayan significado no sólo de manera explícita el enfoque basado en competencias, sino que las nuevas estrategias metodológicas puedan llegar a remover sus concepciones implícitas y que estas últimas intervengan en la mediación que deben realizar con sus alumnos, “que los docentes desplacen una enseñanza centrada en objetivos a una enseñanza basada en competencias” (Ezpeleta, 2004, p. 413), para que estos últimos tengan la oportunidad de construir las competencias establecidas en los programas de estudio.

Los docentes deben significar e interpretar la metodología de los Programas vigentes, no deben ser sólo expositores y reproductores de definiciones que en realidad no han interiorizado. Lo anterior refuerza la idea de que los docentes necesitan conocer, interpretar, analizar y significar el enfoque teórico-metodológico del Plan y los Programas actuales, sólo así contarán con los elementos básicos para guiar el aprendizaje de sus alumnos de manera diferente a como lo han venido haciendo hasta la fecha (Cossío, 2009).

Tedesco (1994), argumenta que el cambio educativo, ha sido postulado desde hace varias décadas y la experiencia parece indicar que, en lugar de seguir insistiendo en las mismas estrategias de capacitación, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios educativos. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, más allá de la sola implementación a nivel institucional, pierde efectividad y deja a los educadores sin instrumentos adecuados de acción.

2.6 Enseñar por competencias

Una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias debe estar apoyada en experiencias auténticas de aprendizaje, esto quiere decir en actividades, complejas, significativas y contextualizadas, el planteamiento de situaciones auténticas, “reduce el artificialismo y la descontextualización del aprendizaje” (p. 9), además de que les proporciona funcionalidad a las tareas “y la posibilidad de transferir lo aprendido a situaciones novedosas (Díaz Barriga y Hernández, 2013; p. 9).

El enfoque por competencias pretende organizar el currículo y los planes de estudio con base en los aprendizajes de los alumnos y no en torno a las asignaturas, lo principal es enfocarse a las actividades de aprendizaje y no a las de enseñanza, el propósito central de la educación institucional ya no es transmitir conocimientos a los alumnos, “sino hacerles competentes en el uso de los ya adquiridos”, esta propuesta defiende “un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en definitiva en la actividad cognitiva de los alumnos con el fin de construir el conocimiento en vez de meramente recibirlo ya empaquetado” (Pozo y Monereo, 2013; p. 11).

En una enseñanza basada en competencias no es suficiente que los alumnos sepan y puedan repetir los conocimientos que han aprendido, ni tampoco es suficiente que los comprendan conceptualmente, además de adquirir los aprendizajes anteriores, es indispensable que los estudiantes puedan utilizarlos para enfrentar de manera exitosa, los diversos contextos en los que viven y se desarrollan, (Pozo y Pérez Echeverría, 2013).

Y más aún, para que los alumnos desarrollen competencias tomando como referencia una perspectiva socioconstructivista es fundamental considerar los siguientes aspectos:

1. Los conocimientos se construyen (y no se transmiten).
2. Son temporalmente viables (y no están definidos de una vez por todas).
3. Requieren una práctica reflexiva (no se admiten como tales sin cuestionamientos).
4. Están situados en contextos y en situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (y no están descontextualizados) (Jonnaert, 2002; p. 11).

Algunas de las estrategias que describe Díaz Barriga (2006), también son expuestas en el Plan y los Programas de Estudio de Educación Básica (2011), las cuales, están centradas en la construcción de aprendizajes experienciales, reflexivos y auténticos, y cada una de ellas abona al desarrollo de competencias:

- ✓ Enfoque de proyectos.
- ✓ Aprendizaje basado en problemas ABP.
- ✓ Aprendizaje cooperativo.

✓ Aprendizaje a través de relaciones tutoras.

Una de las herramientas más utilizadas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos, es la resolución de problemas; Pozo y Pérez Echeverría, (2013), identifican cuatro fases para resolver un problema o dar respuesta a una tarea compleja:

1. Fijar el objetivo o meta del problema o tarea; tener claridad de lo que se pretende conseguir.
2. Seleccionar la secuencia de acciones más adecuada para lograr la meta esperada, tomando en cuenta los recursos disponibles.
3. Aplicar el plan de acción planeado.
4. Evaluar el logro de las acciones planeadas (p. 45 y 46).

Varios autores coinciden en que el desarrollo de competencias, debe sedimentarse en una enseñanza situada, que responda a las necesidades del aprendiz, de la sociedad y de la cultura en la cual se desenvuelve (Attewell, 2009; Díaz Barriga, 2006; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 2000), lo anterior se ve reforzado debido a que el dominio de una competencia depende de la movilización de diversos conocimientos en una situación y contexto particular y esta particularidad es la que le proporciona sentido y significatividad a los aprendizajes, además de ponerlos en perspectiva hacia futuras situaciones que se le puedan presentar al alumno.

Otra metodología que va en sintonía con el desarrollo de competencias, es el aprendizaje a través de proyectos. Un proyecto es una estrategia colectiva con objetivos claros desde el principio, guiada por los alumnos y con apoyo del docente, los objetivos se van logrando por medio de tareas en las que todos tienen un rol activo, las cuales provocan además de aprendizajes

de tipo conceptual de distintas asignaturas, saberes “de procedimiento de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.)” (Perrenoud, 2000; p. 3; Perrenoud, 2000d).

Díaz Barriga (2006), argumenta que una enseñanza cimentada en proyectos situados “se ubica en el mundo real” (p.31), trasciende a los contenidos circunscritos en las asignaturas ya que se otorga gran importancia “a la dimensión social del conocimiento” (p. 32). Los proyectos proporcionan una representación situada, debido a que se desarrollan en contextos particulares con la intención de “resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad” (p. 35), esta perspectiva brinda elementos para que los aprendizajes tengan mayor sentido e impulsen aprendizajes interdisciplinarios.

2.7 Evaluar por competencias

Las evaluaciones objetivas, son los instrumentos más utilizados en el ámbito educativo para valorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y apreciar la efectividad de los sistemas educativos, sin embargo, los datos obtenidos a través de ellos, no aportan elementos para conocer cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas. Una evaluación no sólo cuantitativa, sino también cualitativa, puede contribuir a mejorar la enseñanza y por ende el aprendizaje y la educación, siempre y cuando esta evaluación nos brinde conocimiento sobre los procesos de los alumnos, de lo que está ocurriendo en las aulas, en las escuelas y en consecuencia en el sistema educativo (Sacristán, 2009).

Actualmente la evaluación está enfocada en medir la memoria de los alumnos, pero no la asimilación y comprensión de los contenidos trabajados en las aulas, “la permanencia y

transferencia de lo aprendido son dos criterios esenciales para evaluar o medir un buen aprendizaje, algo que buena parte de nuestros sistemas de evaluación no permiten discriminar o valorar adecuadamente” (Pozo y Monereo, 2013; p. 12), si lo que se busca con un enfoque basado en competencias es que los sujetos no sólo memoricen los conocimientos, sino que los apliquen en situaciones particulares, la evaluación centrada en el aspecto mnémico no es funcional para lo que se pretende desarrollar a través de las competencias. “La demostración del desempeño real de los alumnos es la mejor manera que hay de evaluar las competencias que han adquirido (Díaz Barriga, 2006; p. 125).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se concibe que la evaluación esté integrada por tres momentos fundamentales, la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, definiéndola de la siguiente manera:

La evaluación es...parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje; inicia en la planeación y lo acompaña a lo largo de su desarrollo, para retroalimentarlo. Su enfoque formativo e inclusivo permite concebirla y utilizarla como un proceso destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación del mismo. No es el momento final de un proceso y, aun cuando así sea, puede convertirse en el comienzo de un proceso más rico y fundamentado (SEP, 2011a; p.78).

La evaluación formativa se desarrolla en paralelo con el proceso de enseñanza, su objetivo es valorar los logros y dificultades que van presentando los educandos durante su aprendizaje y reajustar el proceso de enseñanza si fuera necesario para brindar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los alumnos. La evaluación formativa está integrada por una reflexión constante de las acciones y resultados que se van generado día a día en el salón de

clases. “Aclara a los alumnos y al profesor la eficacia de esos procesos y, llegado el caso, el origen de las dificultades. Desemboca en su eventual modificación con vistas a una mejora. (Denyer, 2009; p. 146).

En esta misma lógica Pozo y Pérez Echeverría (2013), consideran que en un enfoque por competencias, la evaluación no debe dirigirse sólo a corroborar si los sujetos han adquirido o no los aprendizajes esperados en un determinado tiempo, lo más importante dentro de la evaluación por competencias, es saber si los alumnos comprenden lo que están aprendiendo y además, tener claro que la comprensión no se limita a todo o nada, que los sujetos atraviesan por varios niveles de comprensión e interpretación de los contenidos enseñados, sin embargo, es trascendental comprender que valorar este tipo de procesos, es más complejo que únicamente enfocarse a observar y medir a través de pruebas objetivas.

Es importante no olvidar que el significado de evaluar con un enfoque de competencias, no sólo es apreciar si el alumno ha desarrollado una determinada competencia, sino también poder valorar el proceso que está siguiendo, cuáles son sus fortalezas y debilidades durante el desarrollo de una tarea. En una evaluación por competencias sólo se pueden evaluar a través de situaciones planteadas para ello, se debe observar la realización del sujeto, sus aciertos y dificultades al movilizar sus conocimientos y al tratar de resolver una situación compleja. Perrenoud (2010), afirma que para que el docente pueda evaluar una competencia debe disponer de herramientas conceptuales, de teorías sobre el aprendizaje, de la didáctica de las asignaturas establecidas en el currículo, de la comprensión de los procesos metacognitivos y de instrumentos o situaciones diseñadas exprofeso.

La organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), evalúa el grado en que los egresados de la educación básica, “demuestran sus habilidades y destrezas para la vida”. La evaluación de PISA mide los aprendizajes obtenidos durante la educación básica, a través de ponerlos en juego para resolver un problema de la vida cotidiana (Díaz Barriga, 2005). Siguiendo la misma lógica, en el informe DESECO (2003), se menciona que las competencias se pueden evidenciar a través de acciones o conductas que son observadas y medidas; los dos referentes mencionados enfocan su atención en la evaluación sumativa, esto es, a través de la demostración de sí los sujetos poseen o no las competencias requeridas.

Con respecto a ¿cómo evaluar?, Denyer et al. (2009), argumentan que la evaluación debe estar basada en “tareas inéditas, complejas y adidácticas”, entendiendo por inédita cuando los procesos involucrados no reproducen una situación ya resuelta con anterioridad, “sino que constituyen una variante de ella, dependiendo sin duda de la misma familia de tareas” (p. 156). Consideran una tarea compleja, cuando para darle solución, el alumno debe movilizar de manera integrada, diversos “conocimientos, saber-hacer y actitudes y por último una tarea es adidáctica cuando “... el enunciado de la consigna no induce el proceso a seguir y no indica los recursos pertinentes para su resolución...la respuesta debe ser construida por el alumno como autor autónomo, obligado a hacer elecciones, a tomar decisiones (p. 158).

Para evaluar las competencias con referentes precisos y objetivos, se han establecido indicadores, los cuales son índices de desempeño observables y cuantificables (Denyer, et al. 2009), para determinar con base en ellos, si un aprendiz ha adquirido los aprendizajes esperados para el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo como metas a lograr, las competencias se convierten en el centro de la evaluación educativa. Sacristán (2009), argumenta que la enseñanza basada en el enfoque de competencias es:

...una propuesta que tiene pretensión de hacer de las competencias básicas la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades (life, long learning). Esta extrapolación convierte a las competencias en instrumentos normativos, a partir de las cuales se busca la convergencia de los sistemas escolares, tomando las competencias como referente de la estructuración de los contenidos de un currículum globalizado. Así, las competencias serán fines, contenidos, guías para elegir procedimientos y propuestas de evaluación, (p. 25).

Díaz Barriga (2006), argumenta que, para evaluar el desarrollo de las competencias y aprendizajes contextualizados, es necesario el planteamiento de tareas complejas y auténticas, para dar respuesta a “problemas reales”, los educandos deben movilizar sus saberes conceptuales y procedimentales, la evaluación de competencias se debe enfocar en el “desempeño del aprendiz”. La evaluación auténtica se centra en la aplicación de las habilidades motrices y cognitivas, “en el contexto de una situación de la vida real. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno”, con el propósito de que desarrolle sus competencias de “autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje” (p. 127).

Los principales instrumentos propuestos para llevar a cabo una evaluación enfocada en el desarrollo de competencias son: “los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rubricas o matrices de valoración” (p. 129), estos instrumentos muestran los procesos de reflexión, razonamiento y aprendizaje de los alumnos a través de distintos dominios y contenidos, “sin dejar de lado el componente actitudinal” (Díaz Barriga, 2006; p. 130).

2.8 Limitaciones del enfoque de competencias

En Francia, la implementación del enfoque por competencias, fue complicada debido a la rapidez con la que fue implementada, la falta de materiales pedagógicos apropiados y la pobreza de las capacitaciones de los docentes, lo que provocó ciertas resistencias para su implementación por parte de algunos docentes (Denyer, et al., 2009), repitiéndose el mismo esquema de implementación en la educación primaria en México.

Según la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Sistema Educativo Mexicano proyectan el educar en competencias como una propuesta formativa para satisfacer las necesidades que imponen las diversas sociedades del siglo XXI, sin embargo, Gimeno (2009), se cuestiona: “¿A qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? (p. 10), y ante tal cuestionamiento no encuentra respuesta contundente, ya que algunos letrados en el tema, la canalizan hacia los requerimientos del mercado global, otros la plantean como un “adiestramiento...en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales y colectivos” (p. 10), y otros más la refieren como la posibilidad de modificar las formas de enseñanza tradicional que ya no ofrecen posibilidad de responder a las demandas actuales, lo anterior nos da argumentos para afirmar que no hay una clara definición de la propuesta educativa referida.

En concordancia con lo expuesto por Gimeno (2009) y por la diversidad de significados que se encuentran en la literatura, creemos que el concepto de competencias es confuso e impreciso, al parecer no hay un marco teórico definido para darle sustento ya que retoma elementos de posturas pedagógicas que ya se creían superadas (enseñanza por objetivos a través de la taxonomía de Bloom, conductismo), por su parte Attewell (2009), afirma: “la competencia

bien pensada, resulta ser una idea compleja y ambigua” (p. 21), ya que no se tiene una propuesta precisa de cómo poder transferir de los referentes teóricos a la praxis y además, no hay parámetros definidos para determinar el alcance de las competencias, y plantea los siguientes cuestionamientos: ¿Qué tanta capacidad deben mostrar los sujetos ante una tarea?, ¿cómo valorar una competencia? sólo como el logro de la tarea o cómo virtuosismo, a través de un desempeño extraordinario.

El que no haya una adecuada fundamentación teórica y práctica sobre el enfoque por competencias, crea confusiones y una ellas, es que esta forma de enseñanza debilite la adquisición de conocimientos de tipo conceptual, privilegiando los aprendizajes de tipo práctico, utilitario, pero contrariamente a lo expuesto, al desarrollar un trabajo pedagógico para la adquisición de competencias, se debería privilegiar aquellos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que en realidad le sean útiles al sujeto para enfrentar los requerimientos que se le vayan presentando a lo largo de su vida (Perrenoud, 1999).

Una nueva propuesta educativa debe estar fundamentada en una reflexión conceptual, que haya una plena comprensión del significado de esa nueva forma de trabajo pedagógico. El sistema educativo tiene la necesidad de demostrar que está impulsando reformas para mejorar la educación, pero regularmente a estas acciones no se les da el tiempo para que los docentes impulsen el trabajo con pleno dominio conceptual y metodológico, convencidos de los beneficios que ese tipo de trabajo aportará a los aprendizajes de sus alumnos. La desvinculación entre la reflexión teórica y la aplicación de la técnica, provocan un uso incipiente, mecanizado e irreflexivo del nuevo enfoque (Díaz Barriga, 2005).

Si se aúnan las limitaciones anteriores a que el enfoque por competencias, tiene muy poco tiempo en la educación primaria en México, lo que no le ha permitido construir una adecuada fundamentación a nivel curricular y todavía no existen propuestas curriculares solidas, ya que en el Plan de Estudios se mencionan las competencias a desarrollar, pero son tan generales, que no hay una formulación precisa de cómo lograr su desarrollo, a este tipo de competencias, se le denomina genéricas o competencias clave, estas competencias son el fundamento para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales deben ser impulsadas al cursar la enseñanza básica, con la perspectiva de que este tipo de competencias nunca se concluyen, durante toda la vida deben seguir mejorándose, “las actividades realizadas durante la educación básica contribuyen a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana” (Díaz Barriga, 2005, p. 23; EURIDYCE, 2002).

Roe (2003), plantea otro tipo de problemáticas, por un lado, afirma que no todos los contenidos que se enseñan en la escuela se pueden trabajar desde un enfoque por competencias, ya que los contenidos básicos de las distintas asignaturas, deben ser aprendidos desde la lógica de la propia disciplina, para que en un segundo momento sean movilizados con otros contenidos para solucionar problemas reales. Para la elaboración de planes y programas de estudio, es necesario estar consciente de establecer dos momentos importantes, el primero relacionado con la adquisición de conceptos disciplinares fundamentales y el segundo momento, enfocarlo a la resolución de problemas específicos (cit. en Díaz Barriga, 2005).

Por otro lado, si revisamos los programas de estudio de los diferentes grados podemos apreciar que existe una gran cantidad de contenidos (temas de reflexión, ejes), en las diferentes asignaturas, “hay más conocimientos relevantes de los que razonablemente pueden enseñarse.” (Pozo y Monereo, 2013; p. 22). Por ello Pozo y Monereo refieren la necesidad de reflexionar y

analizar con gran detalle los contenidos que se deben y pueden trabajar durante un ciclo escolar; elegir sólo los más significativos para lograr que los alumnos tengan la oportunidad de discutir, reflexionar, comprender, construir y organizar sus conocimientos para desarrollar las competencias deseadas.

Capítulo 3

“Para cambiar la educación no basta con cambiar las normas, las leyes, los preceptos. Hay que cambiarla cultura de los centros, las prácticas educativas de los docentes y la concepción que tienen los profesores y los alumnos acerca de lo que debe pasar en el aula”
Juan Ignacio Pozo.

Teorías implícitas y cambio representacional

3.1 Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Hay un gran número de investigaciones (Hernández y Maquilón, 2011; Marrero, et al, 2010; Monereo y Pozo, 2011; Pozo, et al. 2006; Pozo, Martín, Pérez, Scheuer, Mateos y De la Cruz, 2011) que sustentan que la significación que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje determina las estrategias y prácticas que ellos realizan dentro de las aulas para lograr que sus alumnos aprendan los contenidos establecidos en los programas educativos correspondientes, y son las prácticas de enseñanza uno de los aspectos fundamentales para impulsar mejoras en los resultados de aprendizaje y estas prácticas pueden incidir en modelos pedagógicos acordes a las necesidades de los educandos del siglo XXI.

Es imperante transformar las formas de enseñanza tradicionales, las cuales están sustentadas en aprendizajes mecanizados, desfasadas del aprendiz, a enseñanzas más dinámicas y transformadoras, y para lograrlo es ineludible en un primer momento, conocer y reflexionar sobre las concepciones que los docentes impulsan dentro de las aulas, partir de ellas para promover estrategias de resignificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades contextuales a corto y mediano plazo. Ésta es la razón por la que se pretende realizar la presente investigación, centrándola en determinar cómo los docentes

significan el proceso de enseñanza y aprendizaje y desde esta perspectiva como se apropian del enfoque basado en competencias y cómo lo aplican a sus prácticas educativas.

El marco conceptual para dar sustento a esta investigación, estará centrado en la psicología cognitiva, enfocado en la clasificación que realiza Pozo, Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) sobre los diferentes enfoques conceptuales que son utilizados para estudiar las representaciones de los docentes cuando conducen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las líneas de investigación no se han limitado a describir las creencias que tienen los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se han interesado en relacionar sus teorías implícitas con sus prácticas de enseñanza, ya que se pretende conocer, cómo es que los profesores “filtran las innovaciones curriculares que se quieren introducir con las creencias de cada uno”. Las acciones que los profesores llevan a cabo en las aulas seguramente están influidas por sus teorías implícitas, (O’Shanaham, 1996; p. 100).

Fortaleciendo las afirmaciones del párrafo anterior, Jiménez (2006), reconoce que “lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria”, en la forma de entender y trabajar los contenidos y procesos establecidos en el currículum, en la interacción con los alumnos y sus pares y al implementar cualquier tipo de innovación, (p. 105).

Los cuatro enfoques generales que sobre el aprendizaje se proponen en el texto de Pozo et al. (2006), son:

- ✓ El enfoque metacognitivo, que hace referencia al conocimiento y control de los procesos cognitivos sobre el aprendizaje.

- ✓ El enfoque fenomenográfico, que analiza la forma en que los profesores interpretan explícitamente, sus propias experiencias de aprendizaje.
- ✓ El enfoque de las teorías implícitas, que explica que las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza están constituidas por “fuertes componentes implícitos, no accesibles directamente a la conciencia”.
- ✓ El enfoque sobre el perfil del docente y el análisis de la práctica, el cual enfatiza en los factores que intervienen en las etapas de planeación, acciones pedagógicas y evaluación de la práctica docente, (pp. 56-57).

De los cuatro enfoques anteriores, se abordará solamente el que refiere a las teorías implícitas, debido a que esta postura, servirá de marco conceptual para la presente investigación, entre otras razones porque, según Pozo (2006), y López y Basto (2010), esta perspectiva se fundamenta en que una considerable cantidad de conceptualizaciones de los docentes, son representaciones implícitas y por lo tanto, estas representaciones intervienen en las diversas concepciones que los docentes han interiorizado sobre el aprendizaje y la enseñanza

Las teorías implícitas son significaciones complejas, difíciles de explicitar y sólo a través de su conocimiento y análisis, al profundizar en las prácticas y creencias de los profesores, se tendrán elementos para comprender la forma de actuar de los docentes y con ello, establecer estrategias que se dirijan hacia la transformación de sus conceptualizaciones no sólo a nivel explícito, si no, también poder trastocar sus representaciones implícitas, (Pozo, 2006; Monereo y Pozo, 2011).

Por otro lado, Marrero (2010), define a las teorías implícitas como un conjunto de saberes que dan significado al entorno social, las denomina teorías:

...porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimientos sobre el mundo físico y social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científica. Son implícitas porque no suelen ser accesibles a la conciencia” ... las teorías implícitas tienen sus mismos rasgos de garantía y justificación que el conocimiento formal, aunque sirven y se utilizan para contextos y demandas de tareas diferentes. Conviven, pues con otras formas de representación de la realidad. (p. 35).

O’Shanahan (1996), define las teorías implícitas como: “representaciones individuales basadas en experiencias personales” (p. 74), vivencias que se cimientan por medio de la interacción de la persona con el entorno en el que se desarrolla. Las representaciones son construidas de manera individual, pero sólo a través de la convivencia con los otros. En este mismo sentido Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), argumentan que las teorías implícitas son representaciones personales que se construyen en ambientes sociales, a través de la experiencia informal.

Dentro del ámbito educativo institucional, la repetición verbal y escrita de los conocimientos y aprendizajes formales suele ser considerada la mejor prueba de que el alumno ha aprendido. Los conocimientos no formales que el alumno posee, en la mayoría de las ocasiones, no son tomados en consideración ya que no se creen valiosos para la enseñanza formal. Frecuentemente los conocimientos conceptuales son mucho más valorados que los conocimientos procedimentales, sin embargo, en las investigaciones realizadas sobre las representaciones implícitas, se argumenta que estas significaciones latentes dan sentido a las acciones de los alumnos y docentes (Feldman, 2008; Pozo et al., 2006; Rodrigo, et al., 1993; y Rodríguez y González, 1995).

Tomando como referentes los sustentos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de las teorías implícitas para la enseñanza y el aprendizaje, descritas por Pozo et al. (2006), se analizarán las siguientes líneas teóricas: la directa, la interpretativa, la constructivista y la posmoderna, haciendo énfasis en el contenido teórico que cada una de ellas aporta, lo anterior con el propósito de clasificar en una de ellas, las conceptualizaciones que los docentes evidencien sobre el proceso educativo. Para realizar la clasificación anterior se tomarán como referencia tres elementos centrales, el primero alude a las características del aprendiz y a su entorno, el segundo a los procesos cognitivos que pone en juego durante su aprendizaje y el último a los resultados obtenidos o que se pretenden obtener.

Según Pozo et al., (2006), para poder diferenciar las distintas posturas sobre el aprendizaje, (directa, interpretativa, constructiva y posmoderna), es necesario enfocar las relaciones que se establecen entre las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje.

La teoría directa se focaliza sólo en los resultados, sin tomar en consideración los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje. Se fundamenta en una “epistemología realista ingenua”, partiendo de que sólo es necesario presentar el contenido de aprendizaje para que el alumno pueda reproducir exactamente el contenido presentado. Los resultados de aprendizaje, son valorados como todo o nada, es decir, el alumno, aprendió o no aprendió. Ontológicamente se argumenta que el aprendizaje es un resultado independiente, sin relación con otro tipo de procesos ni circunstancias contextuales. “Se caracteriza por la suposición de que existe una correspondencia unidireccional entre las condiciones y los resultados del aprendizaje” (Aparicio y Hoyos, 2008).

La teoría interpretativa integra tres elementos para su explicación, los resultados, los procesos cognitivos y las condiciones en las cuales se lleva a cabo el aprendizaje. Los

componentes anteriores son integrados de manera lineal, es decir, las condiciones actúan sobre las acciones y los procesos del aprendiz y el resultado de estos dos componentes es el resultado del aprendizaje. Según esta teoría el principal actor es el aprendiz, es él, el responsable de que se dé el aprendizaje. Él interioriza los contenidos a través de la repetición. No se aprende de manera inmediata, es un proceso que se logra por medio de la actividad repetitiva del educando, esta repetición influirá en las representaciones internas, para que se logre el propósito de la enseñanza. Ontológicamente se sustenta, explicando que el aprendizaje se presenta como un proceso que se adquiere con el tiempo (Pozo, et al., 2006).

La teoría constructivista integra procesos cognitivos, sociales, individuales y de autorregulación para dar cuenta del aprendizaje de una persona. Desde la óptica constructivista, el aprendizaje es el resultado de una “redescripción de los contenidos” elaborada por el educando. Este enfoque retoma las construcciones previas de los sujetos, para dar cuenta de los nuevos conocimientos (Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Pozo, et al., 2006). Desde el punto de vista epistemológico hay una gran diferencia entre las dos teorías anteriores y la teoría constructivista, esta última sustenta que cada sujeto construye un significado diferente ante un mismo contenido, que no sólo los esquemas conceptuales se van modificando con la interrelación entre el aprendiz y el contenido de aprendizaje, también se presenta una transformación del contenido de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso en constante dinamismo.

Desde la perspectiva de los componentes del aprendizaje, la adquisición de conocimiento sería siempre el producto de un sistema de interacciones entre condiciones y procesos que pueden llevar a diversos resultados. Por tanto, frente al dualismo subyacente a la teoría directa o el pluralismo asumido en la teoría interpretativa, desde esta posición habría un

compromiso con el relativismo (Perry, 1970), ya que todo conocimiento implicaría, no sólo cierta realidad concreta (las condiciones), sino también un sujeto concreto con una historia de aprendizaje y unas habilidades cognitivas y afectivas particulares (Aparicio y Hoyos, 2008; p. 728).

La visión posmoderna no es considerada una teoría propiamente dicha, comparte varios supuestos con la teoría constructivista, uno de ellos es que el conocimiento no es un simple reflejo de la realidad, sino una interpretación de esta, pero esta última argumentación es llevada al extremo de indicar que no hay posibilidad de valorar las representaciones cognitivas de los alumnos, ya que cada una de ellas estaría determinada por el aquí y el ahora y la propia construcción del sujeto; ... el conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo (Castorina y Baquero, 2005, p. 126).

Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Para comprender las conceptualizaciones de los docentes sobre el enfoque basado en competencias, es necesario conocer la lógica, no sólo sus narraciones explícitas, sino también el carácter implícito de sus representaciones y cómo éstas se interrelacionan con la parte práctica de sus acciones educativas.

Pozo et al. señalan:

Para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que

subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas (Pozo, et al., 2006, p. 95).

De acuerdo con el párrafo anterior no es posible instituir una reforma educativa, sin antes reconstruir en sintonía con ella, las significaciones que los docentes han interiorizado sobre los procesos educativos. Las representaciones conceptuales que estos tienen, sobre el aprendizaje y la enseñanza, presentan diferentes niveles de sedimentación, esto da como consecuencia, que sea más fácil o más difícil, según el caso, transformar sus conceptualizaciones sobre el aprendizaje y sus concepciones de enseñanza.

Ezpeleta, (2004), afirma que se ha comprobado que “el cambio en las formas de pensar” de los profesores y la interiorización de nuevas prácticas es un proceso “difícil, fragmentado, lento” (p. 413), que sólo a través de que les encuentren el sentido a estas reformas propuestas, las irán ensayando e incorporando poco a poco en su actuar pedagógico.

En consecuencia, con los párrafos anteriores véase la siguiente tabla:

Tabla 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

	REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS	REPRESENTACIONES EXPLÍCITAS
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
¿Cuál es su	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa
	Función pragmática (tener	Función epistémica (comprender).

naturaleza?	éxito).	
¿Cómo funcionan?	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto.
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa.
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

Nota: Tomado de Pozo et al. 2006, p. 99.

Las teorías implícitas que guían el desempeño pedagógico de un docente, cumplen una función principalmente operativa, representan un complejo marco de representaciones, las cuáles, lo llevan a interpretar de forma muy particular el proceso de enseñanza que se debe realizar dentro de un salón de clases; estas significaciones que el profesor ha ido construyendo a lo largo de su experiencia escolar, le indican de forma inmediata como actuar ante una situación específica.

Tales conceptualizaciones implícitas le brindan la posibilidad de resolver problemas de su práctica cotidiana de manera económica y a corto plazo. Estos conocimientos interiorizados de manera no consciente, fueron construidos a través de la interacción con sus profesores (cuando los ahora docentes, fueron a su vez alumnos), con sus compañeros maestros y con sus alumnos, además de otras experiencias dentro del ámbito educativo.

Enfatizando lo anterior, Marcelo (1987) argumenta:

Que los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola. Para ello, sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente-discente de los que una parte —a veces amplia, otras insignificante— pasa a formar parte del conjunto de «creencias», «constructos», «conocimientos personales» o «teorías implícitas», esto es, aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio... Estas «teorías» influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza de los profesores... (p. 257).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), investigaron cuáles son las teorías implícitas que sustentan el pensamiento y la actuación de los docentes en las aulas, y con ello realizaron la siguiente clasificación:

1. Teoría dependiente, en ella el profesor es el que determina los ritmos de enseñanza y aprendizaje, los alumnos solo aprenden del profesor, “La enseñanza se hace **DEPENDIENTE** de unos contenidos, del profesor y de unos valores impuestos”.
2. Teoría expresiva, el principal actor es el alumno, el aprendizaje se presenta a través de la actividad constante del educando, pero no hay una actividad interpretativa, se privilegia la dimensión **EXPRESIVA**, observable del proceso educativo.
3. Teoría interpretativa, es alumno-céntrica, toma en cuenta sus procesos y sus necesidades de aprendizaje, estimula la reflexión sobre las acciones educativas. Se enfatiza la importancia de los procesos sobre los resultados.
4. Teoría emancipatoria, está fundamentada en un crítica político-social de los contenidos y las formas de enseñanza que se llevan a cabo dentro del aula (Rodrigo, et al., 1993).

Como podemos observar en la argumentación anterior las representaciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden ser explícitas o implícitas, las primeras son aquellas que se construyen de manera formal y sistemática, son formuladas en apego al razonamiento lógico y muchas de ellas se derivan de los conocimientos científicos ya establecidos o sedimentados; las segundas, se configuran de manera informal, atienden a las experiencias cotidianas de los sujetos y se estructuran como creencias difíciles de modificar, lo que les otorga estabilidad y permanencia. Las acciones de los sujetos responden a ambos tipos de representaciones, por lo que es importante conocerlas y comprender sus lógicas de funcionamiento, particularmente cuando se pretende diseñar y operar los procesos de capacitación de los profesores.

Capítulo 4

*“Cuando le enseñas a un niño algo, le quitas para siempre su oportunidad de descubrirlo por sí mismo”
Jean Piaget.*

Método

4.1 Participantes

La población objeto de la investigación estuvo constituida por docentes que laboran en 5 escuelas públicas de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el Distrito Federal, específicamente de las delegaciones Iztacalco y Cuauhtémoc pertenecientes a las Direcciones de Educación Primaria No. 1, 2 y 4. Los docentes seleccionados tenían a su cargo un grupo de educación primaria que podía ser de 1° a 6°; ellos eran los responsables directos de planear, organizar, coordinar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo dentro del aula.

Fase 1

La muestra de investigación estará integrada por todo el personal docente de las escuelas seleccionadas, dos escuelas generales, dos escuelas de jornada ampliada y una escuela de tiempo completo, se considera importante incluir a las tres modalidades ya que los procesos de capacitación han sido diferentes para cada modalidad; así mismo es importante resaltar que en las escuelas de tiempo completo, desde hace nueve años se implementó el enfoque basado en el desarrollo de competencias y en las escuelas generales y de jornada ampliada se inició de manera escalonada a partir del 2009, ello las ha diferenciado no sólo en los cursos de actualización que han recibido, sino también en la experiencia del trabajo con competencias

Fase 2

Para la segunda fase se trabajó con sólo seis docentes de las cinco escuelas visitadas en la fase 1, ellos fueron elegidos a través del cuestionario de dilemas (Pozo et al. 2006), por medio del cuestionario se seleccionaron a dos profesores con perfil constructivo, a dos con perfil interconstructivo y dos con perfil interdirecto.

La selección de la muestra fue intencional, no probabilística con un criterio de conveniencia (Flick, 2004, p. 83) ya que las cinco escuelas se eligieron de manera predeterminada, lo anterior, debido a que los directores deben estar de acuerdo en que la escuela que está bajo su responsabilidad sea parte del estudio, de igual forma, los docentes que fueron parte de la muestra, debían estar interesados en participar en el proceso de investigación y manifestarlo por medio de una carta de consentimiento informado.

Un requisito necesario para seleccionar a los docentes, es que ellos estuvieran dispuestos a ser parte del estudio, ya que fue necesario observarlos y videograbarlos en algunas sesiones de trabajo, cuando ellos interactuaban con sus alumnos, así como también, debía contestar un cuestionario y contestar una entrevista a profundidad (semiestructurada), sobre su formación y capacitación profesional.

4.2 Escenario

La investigación se realizó en escuelas primarias públicas; los cuestionarios de dilemas sobre teorías implícitas, se aplicaron en un aula que era ocupada sólo por el docente que se encontraba contestando el cuestionario y el aplicador, en esta misma aula se realizó la entrevista a

profundidad, buscado que, en las dos aplicaciones, no hubiera, ni interrupciones ni demasiado ruido, para que los docentes tuvieran la posibilidad de concentrarse al contestar el cuestionario y las entrevistas.

Las observaciones y videgrabaciones de los procesos de enseñanza de los contenidos de aprendizaje, se realizarán dentro de los salones de clase, abarcando todas las acciones que se pongan en juego, tanto de parte del docente como de los alumnos.

4.3 Herramientas

4.3.1 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento estructurado que se aplicó con la intención de identificar las conceptualizaciones implícitas que guían la acción pedagógica de los docentes participantes. Este instrumento fue una adaptación del cuestionario de dilemas construido por Pozo (2006), el instrumento antes mencionado categoriza las respuestas de los docentes en representaciones directas, interpretativas y constructivas que han construido los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, siguiendo la clasificación establecida por él y su grupo de investigación, en el cuadro de la página 47 se exponen dos dilemas como ejemplo del planteamiento de los dilemas.

Para aplicar el cuestionario de dilemas a la población de docentes, se realizó una adaptación de dicho cuestionario, lo anterior debido a que el cuestionario fue elaborado para docentes españoles, y en él, había algunas palabras que, aunque se entendían, no son de uso común de los docentes del Distrito Federal, estas modificaciones se enfocaron principalmente en cambiar algunas palabras (ejem. quitar la palabra centro y en su lugar poner la palabra escuela) y en algunos ítems se modificó la redacción cuando no era lo suficientemente clara, también en dos

ítems se modificó el orden de las respuestas para que tuviera mayor claridad y coherencia para los docentes mexicanos. En todas las transformaciones realizadas siempre se tuvo el sumo cuidado de no alterar el sentido del ítem.

Modificaciones realizadas al cuestionario A y B

En el recuadro de la presentación:

- Se cambió la opinión de los profesores por su opinión.
- Se cambió próximas páginas por páginas siguientes.
- Se cambió programar por planear.
- ✓ En la ficha de datos:
 - Se cambió la palabra centro por escuela.
 - Especialidad por último grado de estudios.
 - Se eliminó la palabra total.
- ✓ En las instrucciones de presentación:
 - Se cambió “realice la tarea reflexivamente”, por conteste reflexivamente.
- ✓ En las instrucciones para contestar el cuestionario:
 - Se cambió centros por escuelas.
 - Se cambió señale por elija.
- ✓ Con respecto a los ítems:
 - En general se cambiaron palabras más adecuadas al contexto de los docentes de primaria ejemplo:
 - Se cambió reuniones de ciclo por Juntas de Consejo Técnico.
 - Se cambió lenguaje por español (haciendo referencia a la asignatura de español).

- Se modificó tercer ciclo por alumnos de 5° y 6°.
- Se cambió se ha suspendido por no ha aprobado.
- Se cambió un chico marroquí por un niño indígena.
- Se cambió tutor por profesor.
- Se cambió conocimiento del medio por ciencias naturales.
- Se cambió no le apetece por no quiere.

El tipo de modificaciones enunciadas en las viñetas anteriores se realizó en todo el instrumento, con respecto al cuestionario B, además de realizar las transformaciones mencionadas, en el ítem no. 9 y en el 18, se alteró el orden de las opciones de respuesta para que tuvieran mayor sentido.

a) Antes de empezar una lección o una unidad, es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos porque:

- a. Así conocemos las ideas equivocadas o ingenuas que tienen los alumnos y podemos ayudarles a entender por qué son erróneas y así evitar que interfieran en su aprendizaje (T. Interpretativa).
- b. Así los propios alumnos pueden tener en cuenta lo que saben y lo que piensan y entenderán mejor las diferencias con otras teorías y modelos (T. Constructiva).
- c. Así conocemos lo que saben y lo que no, y podemos centrarnos en enseñarles lo que no saben (T. Directa).

b) Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los alumnos. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación:

- a. En el caso de los alumnos que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no va a aprender lo mismo que los demás, hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, por pequeño que sea, para incentivar su esfuerzo (T. Interpretativa).
- b. Para motivarles hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlo y en lo que pueden hacer para superar las dificultades (T. Constructiva).
- c. Si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos, éstos dejan de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los alumnos, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva para superarse y no quedarse atrás (T. Directa).

4.3.2 Entrevista

Para complementar la información vertida a través de los cuestionarios se les aplicará también una entrevista de tipo semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2004, p. 455), basada en un guión de preguntas básicas que permitan la comparación entre los entrevistados. A través de ella se recolectará información sobre la formación académica que recibieron los docentes, su concepción de las competencias y principales problemas que tienen al implementar el enfoque de competencias, así como los procesos de actualización que han recibido sobre el enfoque (Anexo 1).

Para realizar las entrevistas, se buscó un sitio tranquilo tratando de evitar interrupciones, antes de iniciar con las preguntas se intentará crear *rapport* entre el entrevistado y el entrevistador, con una pequeña plática informal. Así mismo, se les explicó a las docentes el propósito de las entrevistas y se hizo énfasis sobre la confidencialidad de la información vertida durante todo el proceso de investigación. Las entrevistas fueron audiograbadas, para posteriormente ser transcritas y analizadas (Anexo 2).

4.3.3 Observación

La última fase se llevó a cabo a través de un análisis minucioso de las prácticas in situ de los docentes y alumnos, se observaron dos secuencias didácticas desde la presentación de un contenido a desarrollar, hasta el momento de la evaluación o cierre del mismo contenido, durante la primera observación sólo se elaborará un documento escrito por parte del observador con la intención de que tanto el docente y los alumnos se vayan familiarizando con su presencia, para la

segunda secuencia didáctica el investigador videograbó toda la secuencia. Después de la videograbación, se trabajó con la técnica del recuerdo estimulado, a través de la cual se les presentaron fragmentos de la grabación para que los docentes tengan la posibilidad de recordar y expresar sus intenciones, reflexiones y decisiones durante su intervención didáctica, respecto de algunos cuestionamientos que les planteó el investigador.

4.4 Procedimiento

En primera instancia se realizó una adecuación del cuestionario de Pozo (2006), realizando cambios de algunas palabras y redacción, para que fuera claro para los docentes, posterior a la adecuación se llevó a cabo un piloteo del instrumento con docentes de educación primaria para confirmar que los cambios hubieran sido adecuados.

Ya que se contaba con el cuestionario, se estableció comunicación con las directoras de las 5 escuelas para explicarles el propósito de la investigación y vislumbrar la posibilidad de que los docentes participaran en el estudio, en un segundo momento se habló con los docentes, realizando el mismo procedimiento que con la directora. Ya que las directoras y los docentes estuvieron de acuerdo en participar se acordó una fecha para la aplicación de los cuestionarios, en algunas ocasiones se aplicaron en las juntas de consejo técnico y en otras cuando los docentes tenían la clase de educación física o inglés, para que tuvieran la oportunidad de contestarlo sin interrupciones.

La recopilación de la información en la primera fase, se realizó a través de la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas (Castañeda, 2004; Kerlinger y Lee, 2002), el cual sirvió para identificar el tipo de teorías implícitas que predominan en cada uno de los docentes, en este

cuestionario se plantean situaciones ante las cuales el docente tuvo la posibilidad de elegir una de tres posibilidades de respuesta (cuestionario de dilemas), (Monereo y Pozo, 2011).

Después de aplicar a los 54 docentes el cuestionario de dilemas e identificar los perfiles que cada uno posee sobre el aprendizaje y la enseñanza, se seleccionaron a seis para que contestaran una entrevista semiestructurada, la cual tuvo como propósito principal, indagar sobre sus datos generales, la formación y capacitación que ellos han recibido a lo largo de su trayectoria profesional, información sobre el concepto de competencia y sobre como significan la parte procedimental del aprendizaje y la enseñanza para la construcción de competencias en sus alumnos.

También se realizaron observaciones dentro de las aulas, durante éstas, se elaboró un registro de las actividades que se desarrollaron al trabajar con la secuencia didáctica, se registraron las interacciones que se realizaron dentro del aula, entre el maestro y los alumnos, así también, cómo se presentaron y trabajaron los contenidos de aprendizaje durante el proceso educativo y que tipo de metodología psicopedagógica es la que orientó la labor didáctica de cada uno de los docentes investigados (6 profesores).

Para complementar los registros tomados de las observaciones, el investigador agregó, algunas anotaciones interpretativas, hipótesis y preguntas sobre algunos aspectos del proceso presenciado que fue necesario enfatizar. Antes de la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas, se buscó que fueran validados y validadas por investigadores o especialistas en el ámbito educativo. Se complementó la información con la grabación en video de los procesos pedagógicos vividos en el aula, además de la observación y el registro de las interacciones de los docentes con sus alumnos. Un día después o tres cuando era fin de semana, se aplicó la técnica

del recuerdo estimulado para conocer y comprender con mayor detalle las acciones y representaciones cognitivas de los mentores en el transcurso de su actividad educativa.

Tipo de estudio

Este trabajo estuvo basado en un análisis comparativo entre el enfoque implícito que los docentes evidencian en sus prácticas educativas dentro del aula y el enfoque teórico sobre el desarrollo de competencias, tomando como referencias, los argumentos planteados en el Plan y los Programas de Estudios de Educación Primaria (2011), así como de los principales especialistas sobre el enfoque de competencias.

El estudio será de tipo instrumental, (Stake, 2010, p. 16-17), ya que los docentes serán “los instrumentos de observación para comprender como las representaciones de los docentes afectan su forma de enseñar. Durante el proceso de investigación, se trabajó con una orientación mixta, con predominio cualitativo en la fase 2, el interés del presente estudio es conocer cómo las representaciones implícitas permean sobre la significación que los docentes han construido sobre el enfoque basado en competencias y cómo esta significación determina las acciones de los docentes, al coordinar su trabajo pedagógico. (Castañeda, et al., 2004).

Desde un enfoque metodológico, el presente estudio será de corte descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), ya que se investigaron los fenómenos tal y como se presentan dentro de su ambiente natural, en su actuación cotidiana. La información vertida por los docentes y la observada dentro de las aulas, es la base para el análisis interpretativo. No hubo manipulación de variables. Los docentes fueron investigados en su ambiente cotidiano, esto con el fin de conocer la forma en que cada uno de ellos favorece la construcción de competencias en sus alumnos.

Capítulo 5

“La conducta realizada es una parte insignificante de la conducta posible.
El hombre, a cada momento, está lleno de posibilidades irrealizadas”
Lev Vygotsky.

Resultados

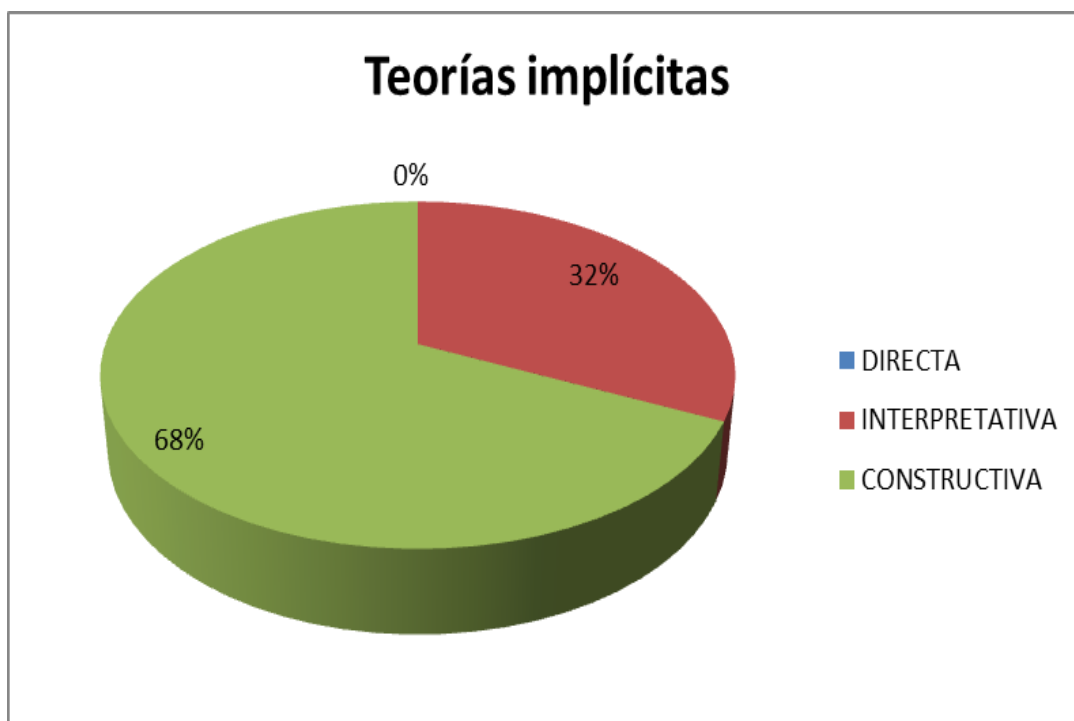
En el presente capítulo nos centraremos en reportar los resultados obtenidos en las dos fases de esta investigación. En la fase inicial, el propósito fue responder al primer objetivo de investigación, el cual estuvo enfocado en conocer cuáles son las teorías implícitas que movilizan los participantes del estudio durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje ante la toma de decisiones en diferentes ámbitos pedagógicos; los datos obtenidos en esta etapa fueron de tipo cuantitativo. Al respecto de la segunda fase, el propósito estuvo dirigido a cubrir el segundo y tercer objetivo, para lo cual obtuvimos y analizamos información de tipo cualitativo principalmente, aunque también recabamos información cuantitativa.

Fase 1.

El primer objetivo del estudio fue: identificar la naturaleza y características de las teorías implícitas que los docentes han construido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de su trayectoria profesional; así mismo, a través de las respuestas vertidas por los docentes en el cuestionario de dilemas (Pozo, 2006), se buscó determinar cuáles son las teorías implícitas que dan sustento a sus prácticas pedagógicas en los seis ámbitos investigados, y cuáles son los perfiles en que se ubican cada uno de los 54 docentes participantes, igualmente, se utilizó la información para la elaborar un conjunto de gráficas, en las cuales se representan los diferentes

perfiles manifestados por los participantes del presente estudio, ante cada uno de los escenarios recreados.

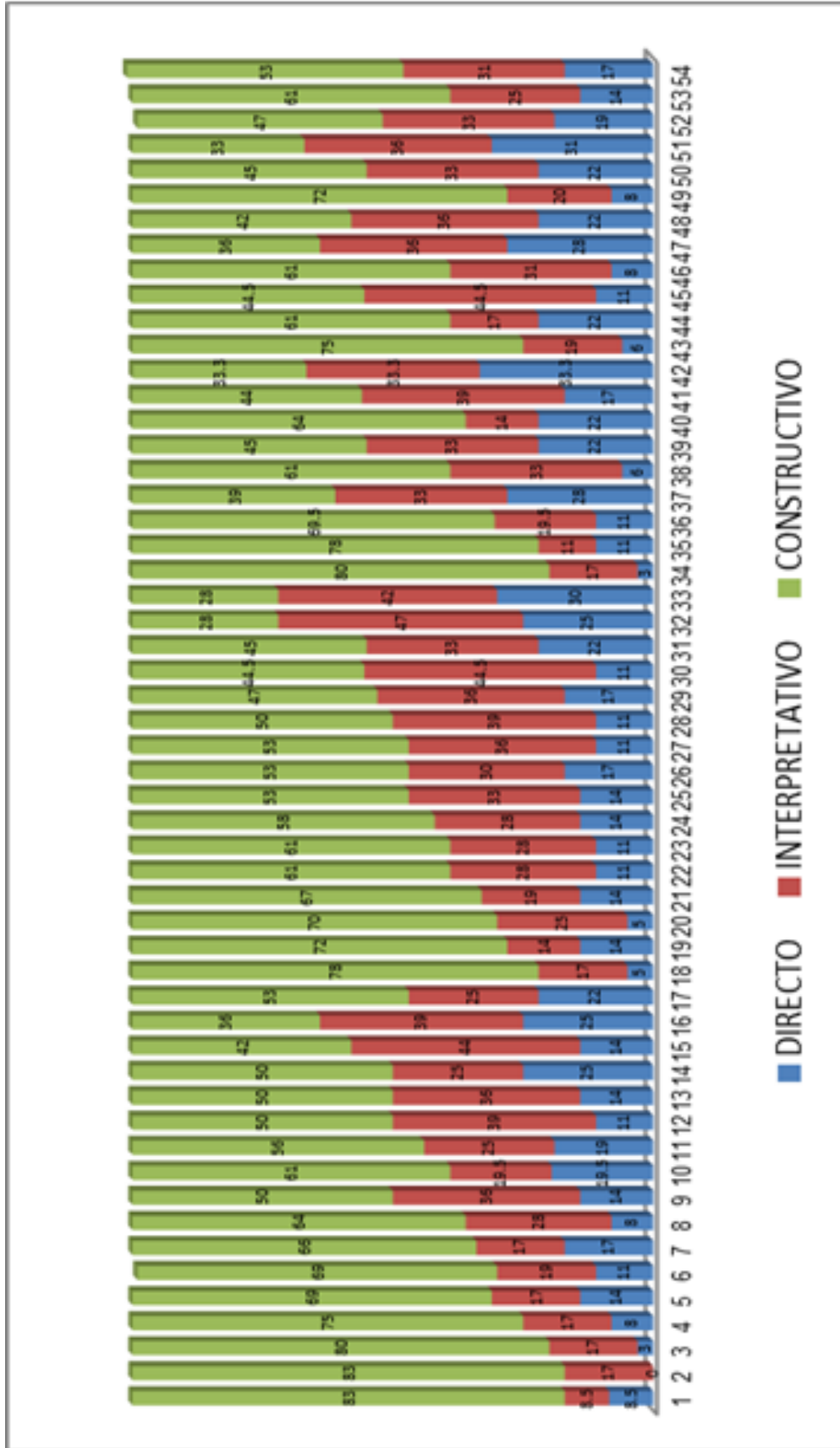
Paso a paso, los datos recopilados, aportaron información relevante, el primer dato que descubrimos, algo que no esperábamos, fue que las opciones elegidas por la mayoría de los docentes fueron de tipo constructivista (68%), en segundo lugar seleccionaron las opciones de tipo interpretativo (32%), y ninguno de ellos, eligieron de forma predominante las opciones directas (ver grafica 1); con esta primera información, pareciera que los docentes, en su mayoría, se apoyan en una postura constructiva para orientar la enseñanza y el aprendizaje dentro de las aulas.



Gráfica 1. Porcentajes de respuestas emitidas por los 54 docentes en el cuestionario de dilemas sobre la representación que ellos manifiestan sobre el aprendizaje y la enseñanza.

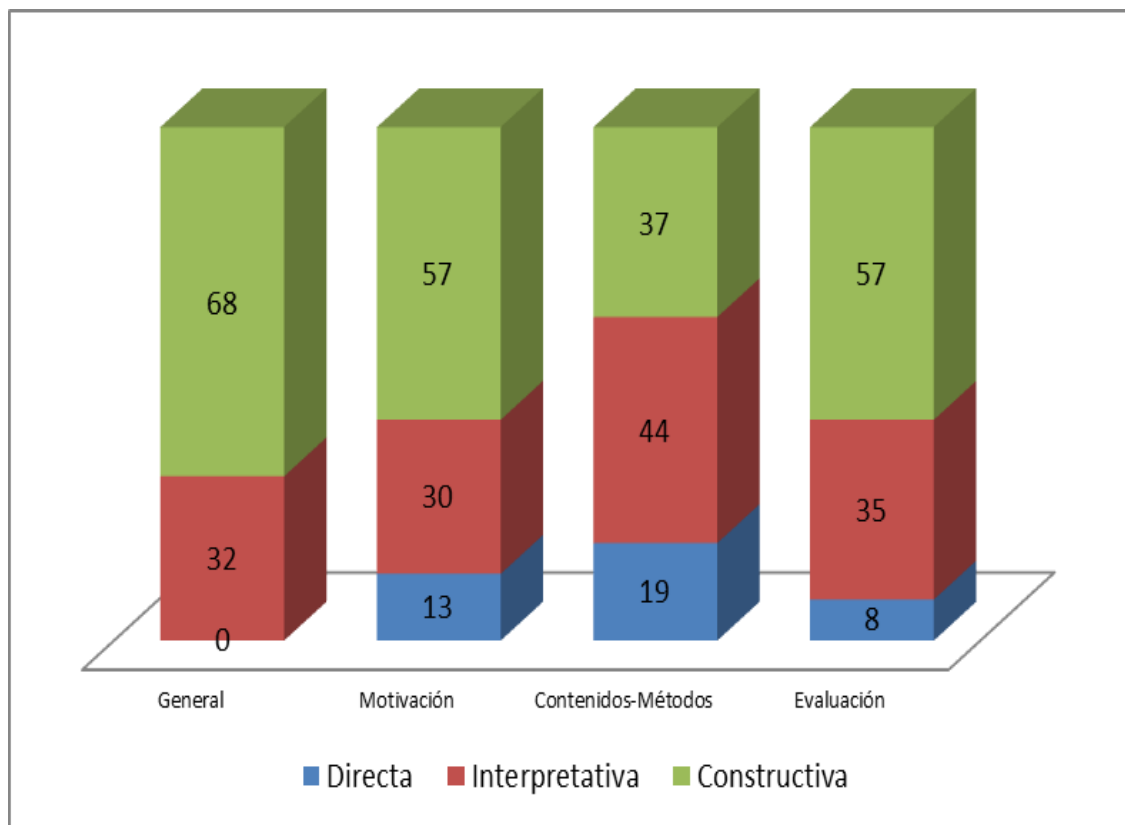
Continuando con el análisis y al realizar una revisión más minuciosa de los datos, notamos que todavía 53 de los 54 docentes, en sus opciones generales de elección, escogieron respuestas representativas de las tres posturas teóricas, con ello, se aprecia que los docentes no se apegan a una sola teoría, sino que las representaciones que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje, son diferenciadas, son una mezcla de tendencias de tipo constructivistas, interpretativas y directas, en ese orden de predominancia.

En la gráfica 2, se muestra como se distribuyen de manera general, las respuestas de los docentes en cada una de las teorías investigadas, en ella, se aprecia fácilmente como predomina el color verde, el cual representa las preferencias de la perspectiva constructivista, por otro lado, las menos elegidas fueron las de tipo directo, sin embargo, estas opciones aunque mínimas, aún representan vestigios de una enseñanza de tipo realista, la cual se centra sólo en los resultados, haciendo a un lado los procesos intervinientes en la cognición, de este modo, como es evidente ninguno de los docentes se posiciona en una sola teoría, sino en una combinación de por lo menos dos de ellas.



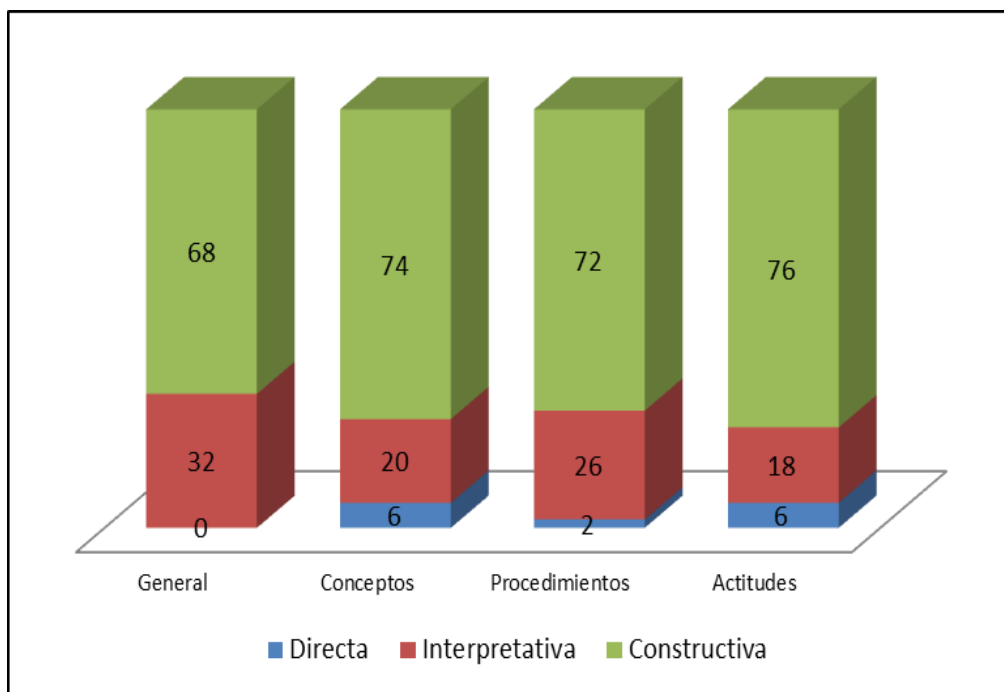
Gráfica 2. Porcentaje de elección de los docentes en cada una de las teorías representadas en el cuestionario.

Hasta este momento del análisis concordamos con lo expresado por Pozo (2011, p. 179), “parece ser que los profesores...son constructivos, pero no tanto” ya que, si bien en su mayoría y de manera general eligieron opciones representadas por la postura constructiva, si presentamos los resultados separando los datos obtenidos de la parte A y de la parte B del cuestionario de dilemas, podemos notar algunas diferencias en cuanto a las posturas teóricas manifestadas por los profesores y éstas diferencias se acentúan aún más, si observamos las elecciones en cada uno de los seis ámbitos de acción (motivación, contenidos y métodos, evaluación, conceptos, procedimientos y actitudes).



Gráfica 3. Comparación de porcentajes entre el resultado general y los ámbitos investigados en la parte A del cuestionario de dilemas.

En la gráfica 3, se perciben los porcentajes obtenidos por los docentes en cada una de las teorías, en los ámbitos de motivación, contenidos y métodos y evaluación, y aunque en dos de los tres ámbitos manifiestan su preferencia por planteamientos de tipo constructivo, se puede apreciar que, en el ámbito de contenidos y métodos (qué enseñar y cómo enseñarlo), la postura predominante es la interpretativa (44 %), situación que sólo se presenta en este ámbito, y ante lo cual podemos argumentar que 24 de los docentes de la muestra, se encuentran en una etapa de transición hacia la postura constructiva.



Gráfica 4. Comparación de porcentajes entre el resultado general y los ámbitos investigados en la parte B del cuestionario de dilemas.

Con respecto a los ámbitos de conceptos, procedimientos y actitudes, los cuáles integran la parte B del cuestionario de dilemas (gráfica 4), se encontró, que en ellos los docentes se

muestran más apegados a la postura constructiva, debido a que podemos apreciar un porcentaje de elección de más del 70% en esta postura, en los tres escenarios, lo que, por consecuencia, reduce significativamente las otras dos perspectivas, haciendo casi desaparecer a la postura directa.

Al realizar el análisis de cada uno de los escenarios por separado, se encontró que las respuestas generadas por los docentes en cada uno de ellos son diferenciadas, confirmando que se activan diferentes representaciones, motivadas por teorías distintas, al responder ante situaciones diversas. Al profundizar en cada uno de los 6 ámbitos que integran el cuestionario (motivación, evaluación, contenidos y métodos, conceptos, procedimientos y actitudes), se descubrió que las respuestas de los profesores se organizan de manera diferente si la situación didáctica que se les presenta tiene que ver con la evaluación, o si, por el contrario, se le cuestiona sobre lo que se tiene que enseñar y cómo enseñarlo.



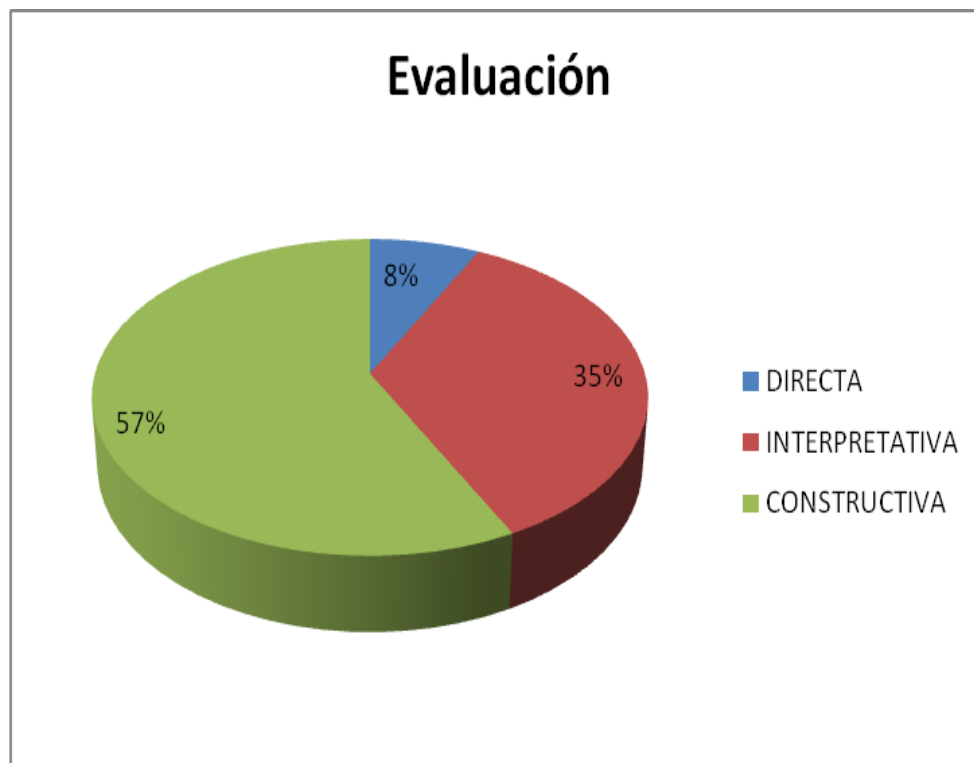
Gráfica 5. Porcentajes obtenidos en el escenario de motivación.

Al ir disgregando cada uno de los escenarios, se descubrió que con respecto al escenario de motivación, el 57% de los docentes eligen opciones de corte constructivista, sin embargo, aquí encontramos que un 13% eligió una perspectiva que considera a la motivación intrínseca al alumno y que difícilmente el docente puede modificar esta situación, que sólo lo puede lograr a través de estímulos externos, (postura directa); ver gráfica 5, por otro lado, en el ámbito de contenidos y métodos se detectó el mayor puntaje con un enfoque directo (19 %), marcando una gran diferencia con respecto a los otros cinco ámbitos y al perfil general; aquí, la teoría implícita más elegida es la de tipo interpretativo, desplazando al segundo sitio a la postura constructiva (gráfica 6).

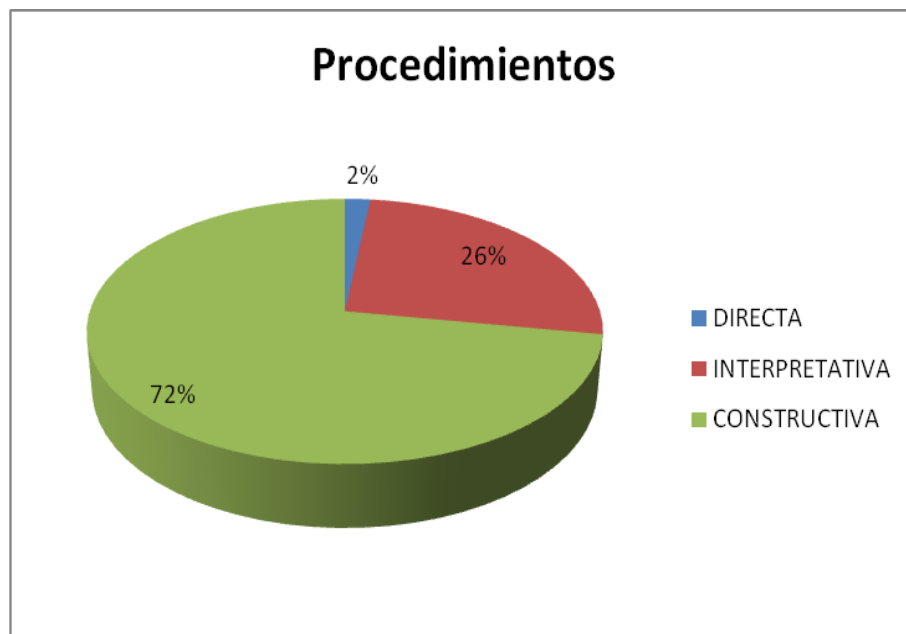


Gráfica 6. Ámbito de contenidos y métodos, el único en que la teoría implícita más elegida es la de tipo interpretativo.

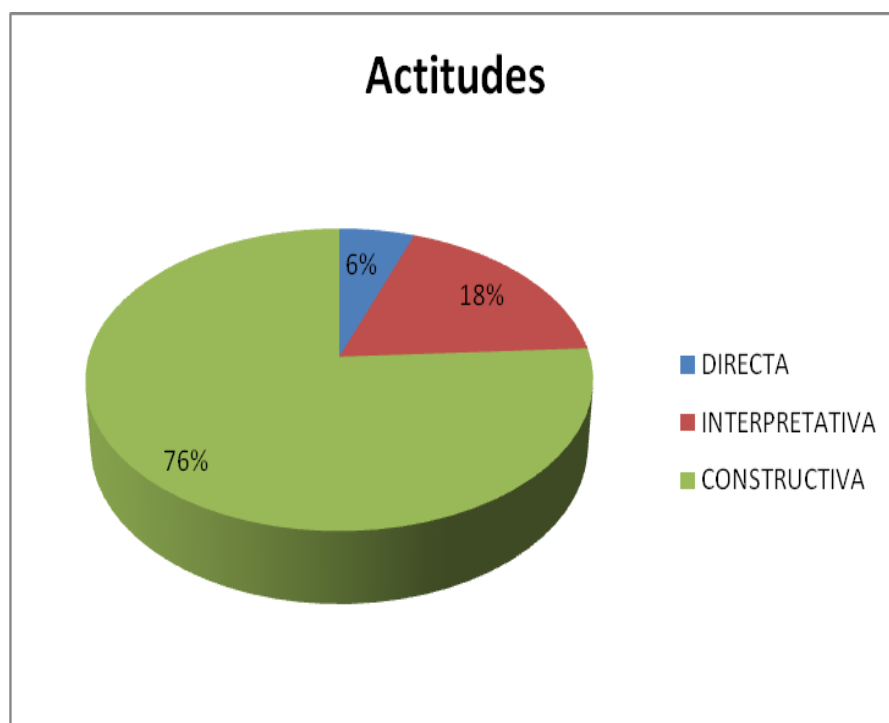
Sabemos que la evaluación es un proceso complejo, estrechamente ligado a las situaciones de aprendizaje, y a pesar de esto, en este escenario, encontramos que las representaciones que la mayoría de los docentes han construido sobre él, están sustentadas en una postura de tipo constructivista (ver gráfica 7), esto parece significar que los docentes se enfocan más en conocer las fortalezas y limitaciones que van adquiriendo los alumnos sobre los contenidos de aprendizaje y no sólo en los resultados, esto se apegaría más a un tipo de evaluación formativa y no a un tipo de evaluación realista, “de todo o nada”, en este caso, sólo el 8% de la muestra eligió opciones apoyados en esta última postura.



Gráfica 7. De los 54 docentes de la muestra, 31 eligieron opciones preferentemente, de tipo constructivista en este ámbito de acción.



Gráfica 8. Con respecto al ámbito de procedimientos, 39 de los docentes, eligieron opciones constructivas y sólo uno eligió mayoritariamente las opciones directas.



Gráfica 9. En el ámbito de actitudes es donde los docentes manifiestan representaciones más constructivistas.

Las gráficas anteriores nos revelan las respuestas generadas por los docentes al situarse en cada uno de los seis escenarios investigados, pudiendo apreciar claramente que se activan diferentes representaciones, motivadas por teorías distintas, al responder ante cada uno de los escenarios investigados. En los ámbitos de procedimientos y actitudes ubicamos los porcentajes con mayor puntuación constructivista, lo que nos provoca pensar, es que los docentes se esfuerzan para que las acciones de los alumnos se realicen tomando en cuenta el entorno que les rodea, que no actúen de manera impulsiva, si no por el contrario, que reflexionen sobre las consecuencias de sus actos.

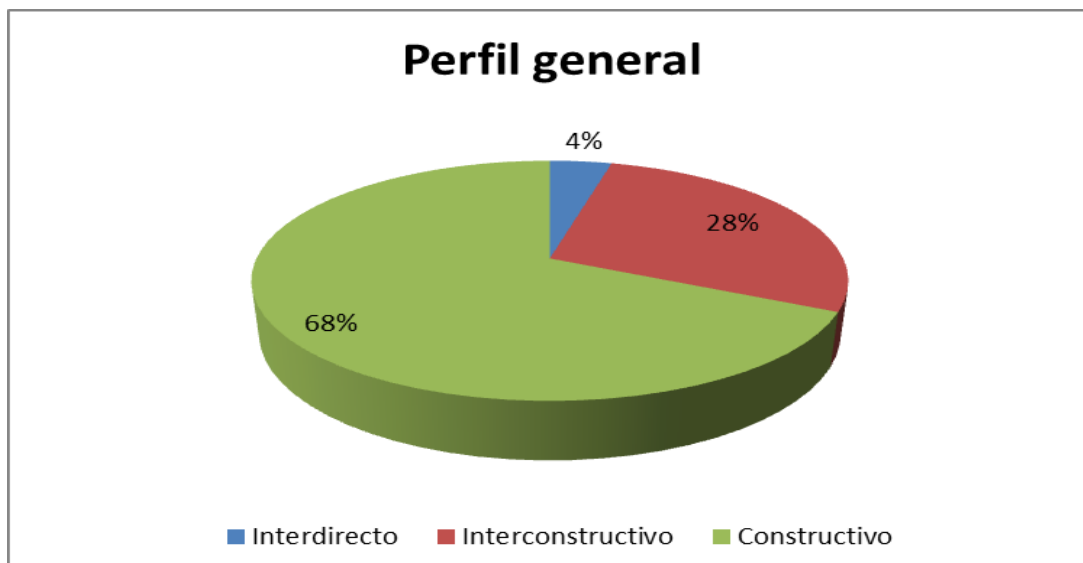
Con la intención de apreciar y poder contrastar lo reportado por los docentes en los cuestionarios de dilemas, lo que ellos enuncian sobre su actuación en las aulas, se aplicó un análisis de clúster (versión 22 del SPSS), para poder reagruparlos, creando grupos de docentes con significaciones similares ante diversas situaciones pedagógicas, por lo tanto, al realizar este análisis, encontramos que podíamos reagrupar a los docentes en tres grupos, con base en sus perfiles mostrados y de acuerdo a la clasificación que realiza Pozo (2006), al primero y al más grande de ellos, lo identificamos como constructivista, debido a que los docentes incluidos en él, tuvieron puntuaciones de más del 50 % en las opciones de la teoría constructiva, al segundo grupo se le denominó interconstructivo, llamado así porque los docentes que lo integran, eligieron en primer término las opciones de tipo interpretativo y en segundo lugar las constructivas, teniendo un puntaje bajo en las directas y al tercer grupo se le denominó indirecto, debido a que las opciones elegidas principalmente por ellos fueron las interpretativas para dejar en segundo sitio a las directas y por lo tanto, en tercer lugar a las constructivas.

De los tres perfiles identificados a través del análisis de clúster (versión 22 del SPSS), se eligieron a los dos más representativos de cada uno de los perfiles para trabajar con ellos durante la siguiente fase.

Fase 2

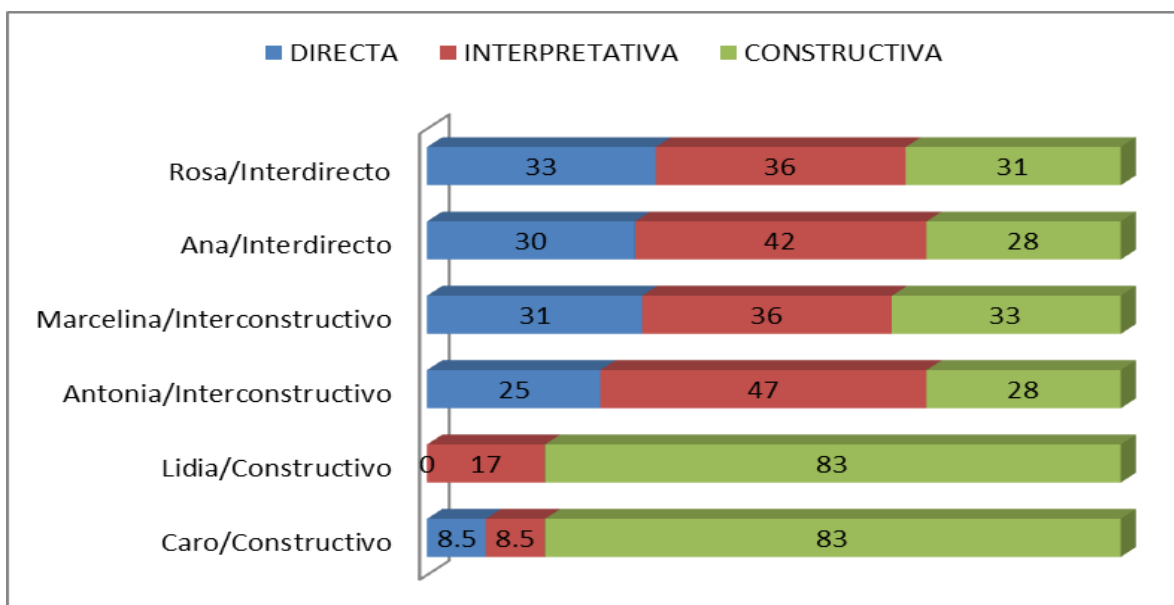
Con el propósito de dar cumplimiento al segundo objetivo: *Dar cuenta cómo las teorías implícitas permean el tipo de prácticas educativas de los docentes*, se revisaron los cuestionarios de dilemas, lo cual aportó un primer acercamiento a las conceptualizaciones que movilizan los docentes ante distintas situaciones educativas, lo anterior nos brindó la posibilidad de vislumbrar si existe correspondencia entre las representaciones implícitas de enseñanza y aprendizaje que han construido los docentes y las prácticas pedagógicas que coordinan dentro del aula para impulsar el desarrollo de competencias en sus alumnos.

Tomando como referencia los resultados de la prueba de conglomerados se ubicaron a los dos representantes más típicos de cada uno de los perfiles identificados: el constructivista (con predominio de elecciones de tipo constructivo), el interconstructivo (con predominio de elecciones interpretativas y en segundo lugar constructivas), y el interdirecto (con predominio de elecciones de tipo interpretativo y en segundo lugar directas). En la gráfica 10 se aprecian los porcentajes generales obtenidos por los seis docentes, en las tres posturas teóricas, ante la elección de los 36 dilemas abordados a través del cuestionario, aquí podemos percibir cómo están representadas las teorías que utilizan los docentes al tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los seis ámbitos investigados, el 68% se insertan en opciones de tipo constructivo, el 28% sustentan un perfil interconstructivo y sólo el 4% se apoyan en un perfil interdirecto.

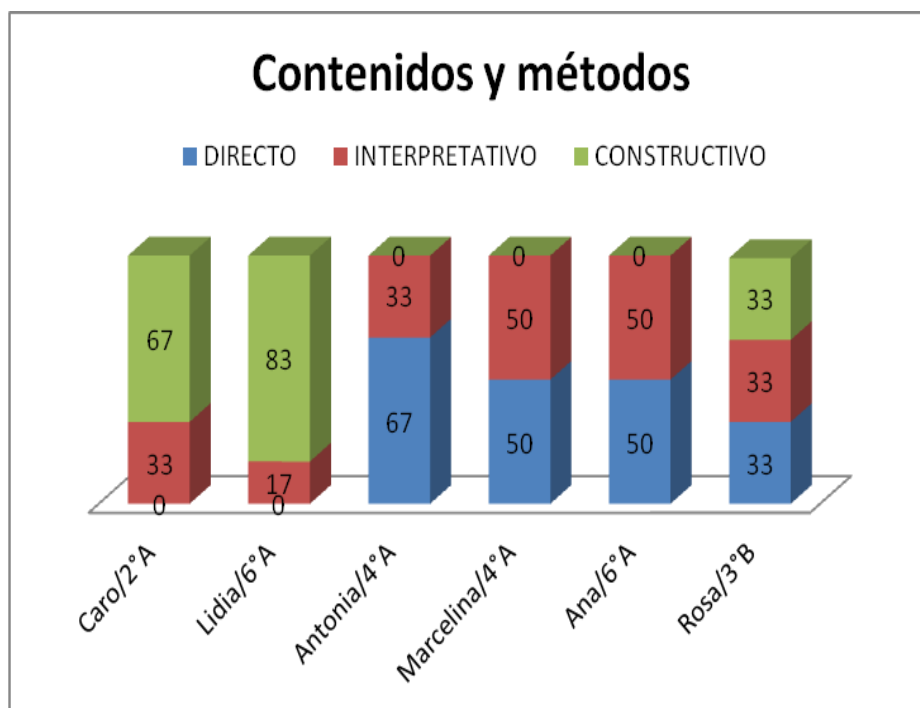


Grafica 10. Porcentaje de elección de los representantes de los tres perfiles identificados a través de la prueba de conglomerados.

En la gráfica 11, se aprecian los porcentajes generales, obtenidos en el cuestionario por cada una de las seis docentes participantes, en esta segunda fase del estudio, en la gráfica, se puede observar con facilidad como 5 de las seis docentes eligieron opciones de las tres posturas teóricas investigadas, sólo una de ellas (Lidia), no eligió opciones de tipo directo.

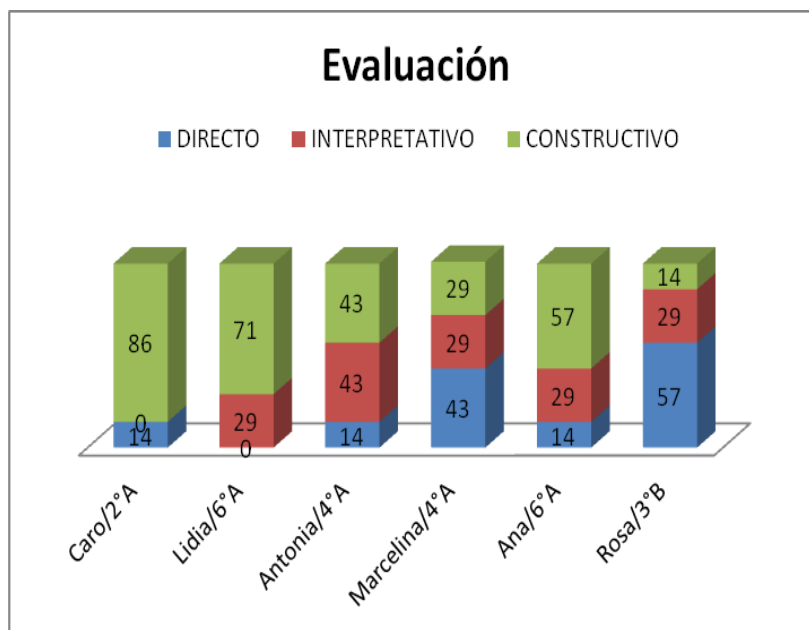


Gráfica 11. Porcentaje de respuestas de los docentes en cada teoría identificada en el cuestionario



Gráfica 12

A partir de este momento se presentarán los resultados obtenidos por cada una de las docentes en los diferentes escenarios inquiridos en el estudio. Con respecto al escenario de contenidos y métodos (gráfica 12), parece ser el más sensible ante la manifestación de las teorías implícitas de los profesores, ya que en él, tres de las seis docentes no seleccionaron opciones constructivas, por otro lado puntuaron 50 % o más en la postura directa, lo que significa que las docentes minimizan las particularidades de los alumnos, esto es, le brindan una importancia central a los contenidos, en torno a ellos organizan el aprendizaje y tiene la idea de que éstos se van a aprender de manera mecanizada, ante este escenario podríamos clasificarlos con un perfil directointerpretativo (ya que su mayor puntuación está posicionada en la postura directa), sólo dos de las seis, mantienen con un perfil constructivo.

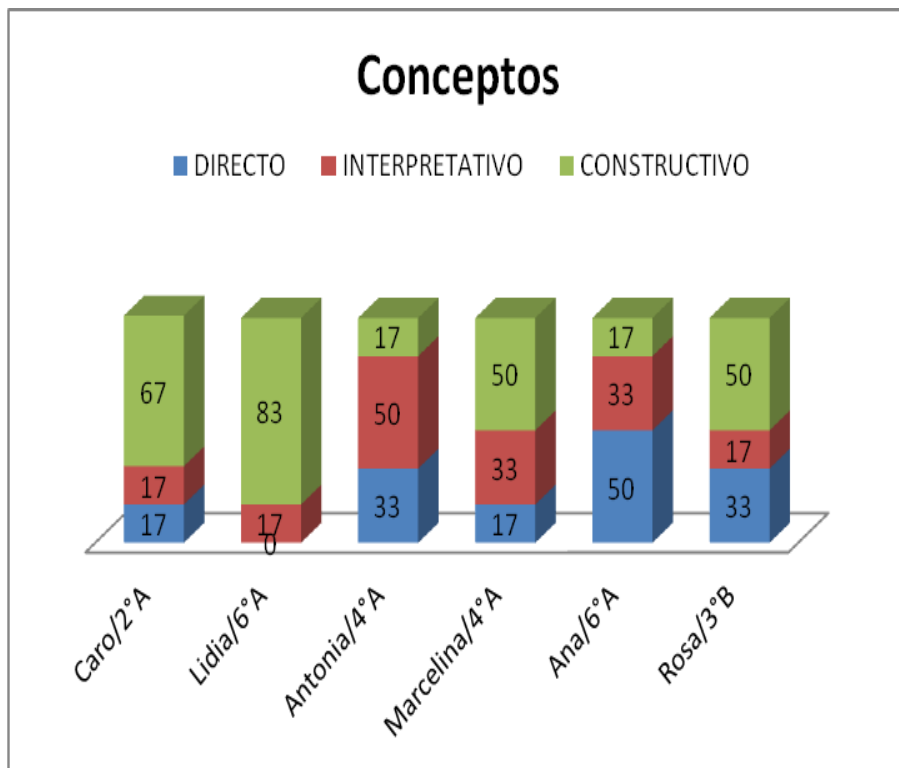


Gráfica 13

En el ámbito de evaluación, cómo es que valoran el seguimiento sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos (gráfica 13), en este ámbito se encontró que dos de los docentes entienden y llevan a cabo el proceso de valoración de los conocimientos desde postura predominantemente directa (Marcelina y Rosa), lo que refleja que para ellas lo importante son los resultados de la enseñanza y que se dé un aprendizaje de tipo realista, por otro lado, el 50 % de la muestra siguen manteniendo un perfil constructivo, ubicando a Caro y a Lidia como las más fortalecidas en la postura constructiva, por otro lado, Antonia se muestra en una etapa de transición hacia la postura constructiva, sin embargo, todavía presenta vestigios característicos de la posición directa, trastocando su significación de cómo aprecia los avances de sus alumnos.

En la siguiente gráfica (14), se representan las respuestas elegidas por los docentes en el escenario de conceptos, en ella se aprecia que cuatro de las seis docentes eligieron principalmente respuestas de tipo constructivo, sin embargo, aún cinco de los seis seleccionaron

opciones representadas por una postura directa, lo que se puede interpretar es que aún quedan vestigios de una enseñanza de tipo tradicional, en la cual no se toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, ya que los conocimientos sólo parten del profesor, él será el encargado de explicarlos y establecer las estrategias para que los alumnos los “aprehendan” tal y como son enseñados.

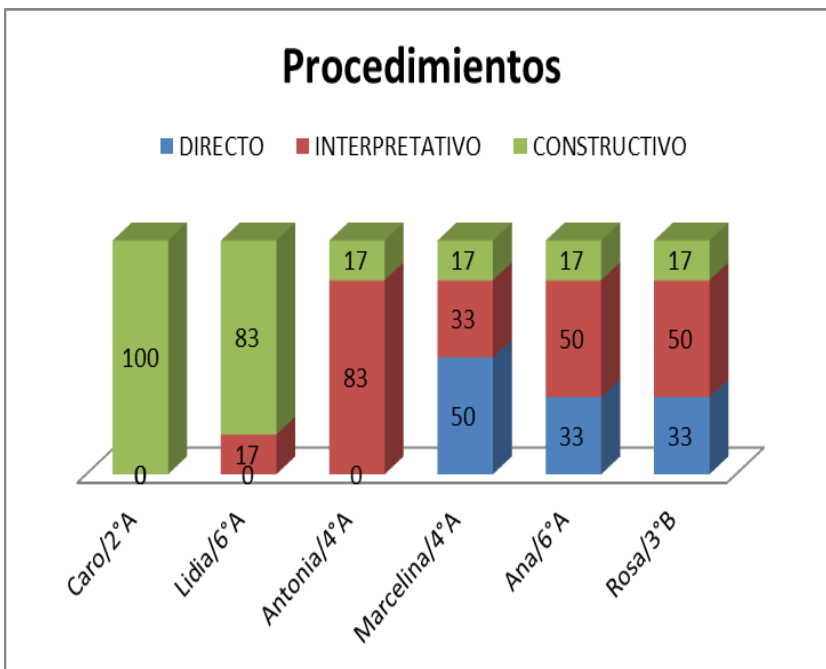


Gráfica 14

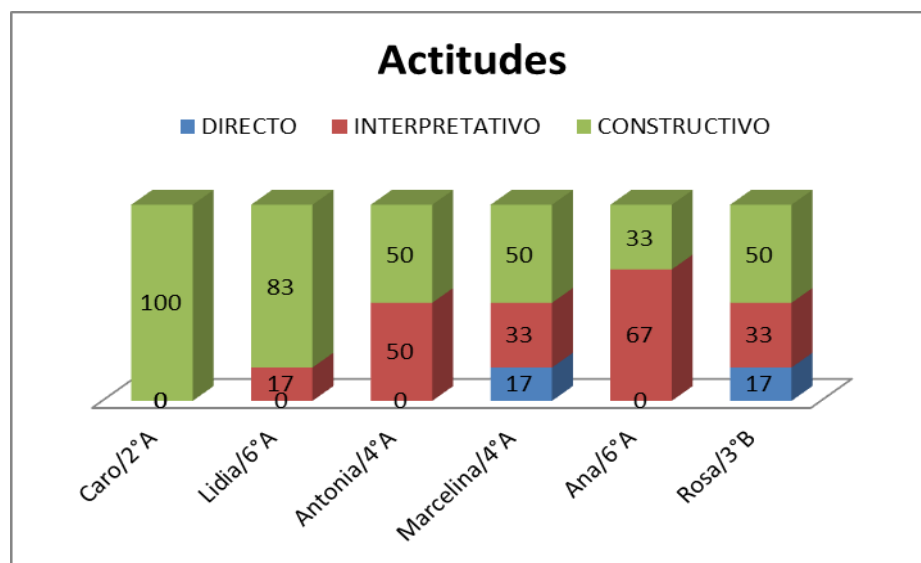
Los escenarios de motivación y procedimientos (gráficas 15 y 16), se percibe gran variabilidad en los perfiles de las docentes interconstructivas y las interdirectas, ya que ante ciertas decisiones parecen actuar con planteamientos más constructivistas y ante otras decisiones se apoyan en posturas más directas, las docentes que mantienen su perfil, y se manifiestan más constantes ante la mayoría de los escenarios son las constructivas.



Gráfica 15. Porcentajes, escenario de motivación.



Gráfica 16. Porcentajes, escenario de procedimientos.



Gráfica 17. Porcentajes, escenario de actitudes.

Los resultados obtenidos en el escenario de actitudes demuestran que las docentes ante las actitudes que deben impulsar en sus alumnos, se manifiestan más constructivos, esto significa que las docentes conciben que las actitudes se aprenden a través de la observación de “modelos de comportamiento” (Pozo et al., 2006, p. 184) las cuales deben introyectar los alumnos a través de la interacción, reflexión y convivencia con sus pares.

Posterior al análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios de dilemas, se complementó la información con los testimonios recopilados por medio de las entrevistas realizadas a cada una de las docentes, éstas fueron enfocadas en indagar elementos relacionados con la trayectoria académica y profesional de las profesoras, así como también, sobre las conceptualizaciones teóricas que manejan los docentes con respecto al enfoque competencial, desde su mirada, cómo entienden lo que es la enseñanza y el aprendizaje. Los datos se organizaron a través de categorías, estableciendo unidades de análisis para que posteriormente se abriera la posibilidad de reportar conclusiones. Con el fin de tener más elementos de observación, primero se articuló la entrevista con la videograbación de secuencias didácticas,

esto permitió apreciar las tendencias y características de cada uno de los docentes en su actuar dentro del aula, así mismo, percibir cómo entienden y llevan a la práctica el enfoque de competencias en sus actividades pedagógicas cotidianas.

En las siguientes tablas se puede apreciar las respuestas más representativas de las significaciones que los docentes referenciaron sobre su desarrollo profesional y su práctica pedagógica, (tabla 1, 2 y 3).

Docentes representantes de los perfiles constructivos

Docentes constructivos		
Seudónimo	Lidia	Caro
Modalidad de escuela	Esc. de Tiempo Completo	Esc. de Tiempo Completo
No. de alumnos	31	31
Grupos observados	6° A	2° A
Años de servicio	29 años	34 años
Formación	2° semestre de la maestría en educación	Normal básica (Cursos: inglés y computación)
Carrera Magisterial	Es 7-D, ya no participa	Nunca ha participado
1er. acercamiento al enfoque de competencias	Primer diplomado de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica)	Cuando inició el trabajo en una escuela de TC. Primer diplomado de la RIEB
Marco teórico del enfoque de competencias (EC)	* Ya no se transmite el conocimiento, el alumno resuelve problemas. * Los alumnos tienen estilos de aprendizaje diferentes. * El programa no es receta de cocina, hay que adaptarlo a las necesidades de los niños.	* Ha ido evolucionando desde las Esc. de Tiempo Completo. * Evalúa competencias, no sólo a través de un examen.
Documento oficial del EC	Las guías de los cursos básicos.	NO
Identificación de autores del EC	Vigotsky, Piaget, Skinner	Delors

Dominio teórico sobre el EC	Me falta todavía. Tenemos manías y regresamos a lo tradicional.	Lo desconozco
Dominio práctico del EC	Mayor dominio, depende de los alumnos, algunos se prestan para trabajar y otros no. (50%)	Necesito reforzarlo
Dificultades para implementar el EC	* Los papás. * Los niños no están acostumbrados a trabajar por ellos mismos.	Padres de familia
Estrategias para desarrollar competencias	Investigaciones en varias fuentes (internet), videos, presentaciones en equipo y experimentos.	* Comprensión lectora: lectura semanal, escribir opiniones y significado de palabras * Diario: expresión escrita. * Desafíos matemáticos
Secuencia didáctica con el EC	Investigación, análisis y elaboración de un guion radiofónico.	Conteo de elementos de una colección grande; se trabajó en equipos.
Enseñanza tradicional	Explico, dicto y doy el material para que aprendan lo que es un guion radiofónico.	Los que pensaban eran otros, otros calificaban y otros hacían.
Enseñanza por competencias	Retomar aspectos de su vida diaria, analizar y llegar a una conclusión.	Es reflexivo, se vuelca hacia su propia vida, su yo y su hacer.
Instrumentos de evaluación	*Observación *Registros anecdóticos. *Rúbricas	*Eval. constante *Rúbricas *Listas de cotejo *Autoevaluación *Evaluación entre pares.
Diferencias entre la evaluación de los Programa del 93y del 2011	Evolución, ahora es más precisa.	No era continua No estaba centrada en el niño
Ventajas de la evaluación por competencias	Aporta mayores elementos para asignar una calificación ante los padres.	Evaluación integral, no sólo se centra en un aspecto.
Dificultades para evaluar	No le veo desventajas.	Los papás
Contradicciones de la implementación del EC	Que no todos puedan tomar los cursos de carrera magisterial.	Calendario de exámenes para evaluar

Docentes representantes de los perfiles interconstructivos

Docentes interconstructivos		
Seudónimo	Antonia	Marcelina
Modalidad de escuela	Escuela de Jornada Ampliada	Escuela de Jornada Ampliada
No. de alumnos	31	24
Grupos observados	4° A	4° A
Años de servicio	7 años	14 años
Formación	Lic. en educación primaria. Normal de Tlaxcala	Lic. en educación primaria. Normal de Morelos
Carrera Magisterial	No ha podido ingresar	No ha podido ingresar
1er. acercamiento al enfoque de competencias	Diplomado de la RIEB para 1° y 2°	Curso en la Dirección de educación primaria no. 1 y Diplomado RIEB-5° y 6°.
Marco teórico del enfoque de competencias (EC)	Qué los alumnos sean competentes para la vida y estén preparados para trabajar en su medio social.	En las orientaciones, la metodología y las secuencias didácticas es en lo que está sustentado.
Documento oficial del EC	No	No
Identificación de autores del EC	Vigotsky	Guillermina Baena, Freud
Dominio teórico sobre el EC	40%	80%
Dominio práctico del EC	70%	70%
Dificultades para implementar el EC	Las características de los niños, aparentemente aprenden, pero después olvidan la información.	Deficiencia en los conocimientos previos de los alumnos.
Estrategias para desarrollar competencias	* Materiales que brinda la SEP. * Material didáctico. * La planeación.	Un diagnóstico inicial, la planeación y la evaluación.
Secuencia didáctica con el EC	Fracciones. Explicación con una manzana, después lo hacen ellos y al final con una hoja de papel, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$.	<i>Explicó lo que es un croquis... los mando a investigar...comentamos sobre el tema...hacen un ejercicio y memorizan...hago una evaluación y trabajo en el aula digital.</i>

Enseñanza tradicional	Información pizarrón, explicación breve y copiar todo.	<i>...no nada más vamos a coartar al alumno con el objetivo y ya.</i>
Enseñanza por competencias	Lo lleva a la vida diaria, lo aplica a su vida cotidiana.	Son más funcionales, más significativas, porque ese aprendizaje le sirve en su vida cotidiana.
Instrumentos de evaluación	* Portafolio de evidencias. * Escala estimativa. * Rúbrica.	*Rubrica *Lista de cotejo *Tareas *La participación en clase *La conducta.
Diferencias entre la evaluación de los Programa del 93y del 2011	Hay mayor discriminación de cómo trabajan los alumnos, antes sólo se le daba una calificación.	Antes solo era cumplir con un examen, ahora todo el tiempo tienes que estar evaluando
Ventajas de la evaluación por competencias	No le veo muchas ventajas.	<i>...en mí clase me doy cuenta que el alumno realmente está contestando...</i>
Dificultades para evaluar	Es de manera “individual” y no están acostumbrados o no le prestan atención.	Rubrica, lista de cotejo, tareas, participación, conducta.
Contradicciones de la implementación del EC	A veces recaemos nuevamente en el (enfoque) tradicional	No tenemos el material necesario para desarrollar competencias.

Docentes representantes de los perfiles interdirectos

Docentes interdirectos		
Seudónimo	Ana	Rosa
Modalidad de escuela	Escuela de Jornada Ampliada	Escuela de Jornada Regular
No. de alumnos	28	19
Grupos observados	6° A	3° B
Años de servicio	4 en primaria, 14 en total	11 años
Formación	Pasante en economía y Lic. en Pedagogía	Licenciatura en educación primaria.
Carrera Magisterial	No ha podido participar	No ha podido participar

Primer acercamiento al enfoque de competencias	No ha tomado cursos, sólo a través del Plan y Programas	En los consejos técnicos de la escuela.
Marco teórico del enfoque de competencias (EC)	Los contenidos ahora son llamados campos de formación.	Menciona que está en el Plan y Programa, pero no lo recuerda.
Le proporcionaron o conoce un documento oficial sobre el EC	No	No
Identificación de autores del EC	Ausubel y Vigotsky	No recuerdo a nadie
Dominio teórico sobre el EC	80 %	80 %
Dominio práctico del EC	80 %	90%
Dificultades para implementar el EC	Los padres. Los niños que no quieren cambiar su conducta.	Las características de los niños, no hay apoyo de los padres y la falta de tiempo.
Estrategias para desarrollar competencias	* Comprensión lectora. * El internet.	El concepto al inicio, las fichas de ejercicios y una evaluación.
Secuencia didáctica con el EC	Leen, analizan estructura, ortografía, gramática de los cuentos de terror y elaboran uno ellos.	¿Qué saben de los cuentos? Les leo un cuento y que después escriban de qué trata y resuelvan unos ejercicios y repito varias veces esa secuencia.
Enseñanza tradicional	Se leía y aprendía de memoria el tema del libro.	<i>“Antes más mecanizada... hoy es muy práctica...lo bajan de internet lo traen y ni siquiera lo leen, antes sí lo entendían”.</i>
Enseñanza por competencias	Se le prepara para que aprenda del tema, investiga.	<i>“Es más práctica, ahora ya solo buscan las cosas en internet y ni siquiera las leen y ni lo entienden”.</i>
Instrumentos de evaluación	* Lectura coral. * Redacción. * Memoricen las fórmulas en matemáticas.	* <i>“Los ejercicios que hacen en clase y de tarea, y el examen”.</i>
Diferencias entre la evaluación de los Programa del 93y del 2011	Antes se enfocaba en el examen. Ahora se toma en cuenta las tares, la participación, si está	<i>“Qué ahora piense más, que su mente trabaje un poquito más”. Antes “nada más se le guiaba...para que ponga el</i>

	cumpliendo.	<i>resultado</i> ".
Ventajas de la evaluación por competencias	Se ve el desarrollo que va teniendo el niño.	No menciona ventajas, las desconoce.
Dificultades para evaluar	La actitud de los niños.	La evaluación es complicada porque no todos aprenden lo que se revisa en clase y no hay apoyo de los padres.
Contradicciones de la implementación del EC	Los horarios tan marcados limitan el trabajo de competencias.	No hay apoyo de la directora, ni de la zona para desarrollar el trabajo en el aula.

Haciendo un recuento de los datos presentados en las tablas anteriores, podemos destacar algunas de las diferencias y coincidencias entre las docentes estudiadas, enfocándonos en su formación inicial, en su experiencia docente y posicionamiento acerca del enfoque basado en competencias (EBC); al respecto podemos señalar que las dos profesoras con perfil constructivo, estudiaron en la Escuela Nacional de Maestros con el plan de estudios anterior a la licenciatura (1984), una de ellas (Lidia), además estudia una maestría en educación; las dos de perfil interconstructivo estudiaron en normales estatales (Morelos y Tlaxcala), y las de perfil interdirecto son licenciadas, una en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y la otra en Educación por una Normal particular; estas últimas no han recibido capacitación sobre la RIEB, sin embargo, son las que manifiestan tener mayor dominio teórico y práctico del enfoque de competencias, aspecto que poco se apreció en las observaciones realizadas sobre su práctica educativa y paradójicamente las constructivistas reconocen más a detalle sus limitaciones, tanto para comprender como para impulsar el enfoque de competencias.

Con respecto a lo que las docentes expresan sobre el marco teórico de competencias, las dos constructivistas y la interconstructiva (Antonia), aunque no lo definen ampliamente, parece que dominan aspectos básicos del enfoque, como que los contenidos revisados en clase les deben

ser útiles para aplicarlos en su vida diaria, sin embargo todavía no evidencian una clara apropiación y comprensión sobre el enfoque basado en competencias; la siguiente interconstructiva enuncia que hay que desarrollar competencias y refiere aspectos muy generales que se pueden desarrollar siguiendo diversos marcos teóricos de enseñanza y aprendizaje, finalmente las dos interdirectas, no evidencian manejar conceptos básicos sobre el enfoque de competencias.

En lo referente a los procesos de capacitación, éstos parecen operar como un ingrediente que efectivamente les ha aportado algunos elementos teóricos sobre el enfoque competencial, lo anterior se fundamenta basándonos en que las dos constructivas y las dos interconstructivas tomaron el diplomado sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y son ellas las que ante la pregunta: *¿qué entienden por enseñar competencias?* Expresan que lo esencial es que los aprendizajes partan de aspectos de la vida cotidiana para que éstos, puedan ser útiles en ese mismo contexto; así mismo, las interdirectas se muestran más limitadas al contestar la pregunta anterior, ya que sus respuestas no hacen referencia a una enseñanza enfocada al desarrollo de competencias.

También cabe destacar que la experiencia docente y los contextos escolares parecen mediar en los desempeños y concepciones que se van construyendo a través de su trayectoria profesional, ya que las profesoras que se muestran más constructivistas y con mayores elementos del EBC, son las que tienen más años de servicio e iniciaron con la implementación de las escuelas de tiempo completo (ciclo escolar 2004-2005), escuelas en donde han tenido mayores oportunidades de capacitación y reflexión sobre la labor educativa en general y sobre el EBC en particular, y a partir de entonces interactúan con el enfoque de competencias; por otro lado, las

interdirectas, por aspectos contextuales y personales, han estado más limitadas ante los procesos de capacitación, tanto dentro, como fuera de la escuela donde laboran.

Contraste entre las observaciones de las estrategias de enseñanza y el recuerdo estimulado de los tres perfiles identificados.

En los siguientes cuadros (1, 2 y 3), se presentan los momentos más significativos de las observaciones realizadas a las secuencias didácticas desarrolladas por las representantes de los perfiles constructivos, interconstructivos e interdirectos. En la primera columna se identifica a la docente, en la segunda columna, a través de una breve descripción de estos eventos, se presentan las estrategias de enseñanza que las docentes implementaron durante las sesiones de observación, asimismo, en la tercera columna, se adjuntan fragmentos de lo expresado por las profesoras cuando se les pedía que comentaran la justificación de sus acciones en algunos momentos específicos del desarrollo de las sesiones didácticas (técnica del recuerdo estimulado).

Cuadro 1. Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles constructivos

Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
<p>Lidia La maestra, después de leerles un texto sobre un remedio casero, les hace preguntas sobre lo que ella quiere reforzar y aprovecha para explicarles las palabras que no conocen y las características de lo que es una receta médica (RM) y un remedio casero (RC). Enseguida les reparte textos con RC y RM, algunos los leen en voz alta al grupo, simultáneamente, la maestra les va haciendo preguntas, comentando y reforzando sus respuestas sobre la lectura de las RM y los RC; posteriormente, hace énfasis con una pequeña explicación de las características de los textos revisados.</p>	<p>La docente, menciona que trabajó de esa manera para que los alumnos tuvieran la oportunidad de participar, señala que: <i>“primero escuchando las recetas... y entonces entre ellos [sic] interactúan y opinan unos sobre otros”</i>. Hace referencia a que el investigar recetas en diversas fuentes les ayuda a desarrollar habilidades para recabar información. Argumenta que les proporciona hojas impresas con RC y RM, para que los alumnos [...]: <i>“aprendan a diferenciar un texto de otro y que se den cuenta cómo están redactados”</i>.</p>
<p>Caro La docente inicia haciendo preguntas para que los niños reflexionen, refuerza sus respuestas con pequeñas explicaciones y nuevas preguntas. Después de que ellos proponen hacer un cartel y han comentado cómo hacerlo, Caro les reparte unas tarjetas blancas, para que escriban un mensaje para sus padres, posteriormente pide que cada equipo elija un dibujo para que lo iluminen y lo pongan en su cartel. Después de que su mensaje es revisado, lo pasan a escribir en la computadora para imprimirlo y pegarlo en su cartel. La docente, pega hojas en el pizarrón con mensajes impresos y pide a los niños que identifiquen aquel mensaje que puede completar su cartel.</p>	<p>A la pregunta de ¿por qué trabajó de esa manera?, la maestra respondió: <i>“... a mí me gusta trabajar por equipos, ...me parece más divertido y sobre todo aprenden a convivir...”</i> <i>“Eligen [sic] los dibujos para darles un poco de libertad y que trabajen con lo que más les gusta”</i> ... <i>“El pasar su mensaje a la computadora fue con la intención de que la utilizaran y desarrollaran sus competencias digitales.”</i> <i>“El que eligieran un texto ya elaborado, fue para desarrollar su comprensión lectora.”</i></p>

Como se consigna en el cuadro 1, las docentes inician la secuencia didáctica a través de preguntas, Lidia después de una lectura sobre recetas médicas y remedios caseros y Caro de manera directa para interesarlos en las temáticas que intentaba desarrollar y, además, hacerlos reflexionar sobre el contenido que pretendía tratar. El iniciar con preguntas parece ser una estrategia adecuada para introducir a los alumnos en el tema y las dos lo logran, sin embargo, a la profesora Lidia le hace falta plantearlo de inicio como una situación problemática, que los alumnos se interesarán por resolver dentro de su contexto cotidiano y ello, parece confirmarse al preguntarle: ¿Cuál es la intención de esta secuencia didáctica?, ella contesta: *“Trabajé este aprendizaje, porque es el que viene marcado en el programa”*. Parece que pierde de vista que, el desarrollo de las actividades pedagógicas, deben ir más allá del Programa, que según el Enfoque Basado en Competencias (EBC), los contenidos son hasta cierto punto secundarios y constituyen una condición necesaria, pero de ningún modo suficiente para el desarrollo de competencias, que desde esta postura es importante, retomar las experiencias y contextos de los alumnos para relacionarlos con los aprendizajes que se pretende adquieran.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, utilizadas por las docentes, las dos intentan que los alumnos participen y reflexionen sobre los aprendizajes que pretenden promover en sus alumnos, con ello, manifiestan, que están más enfocadas en que los alumnos tengan una intervención y reflexión más activa, por lo que retoman sus conocimientos previos para impulsar nuevos aprendizajes, lo cual, a su vez, favorece mayores posibilidades de actividad constructiva por parte de los alumnos.

La docente Caro, es la que muestra mayor interés de que sus alumnos desarrollen nuevos conocimientos y habilidades a través del trabajo en equipo, ya que hace mención que los alumnos muestran mayor interés en los aprendizajes y al mismo tiempo aprenden a convivir, un

aspecto que para ella es importante, es que los alumnos durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, interactúen entre ellos y aprendan que la participación de todos es importante. Durante las dos secuencias didácticas observadas la profesora organiza al grupo para que los aprendices trabajen de manera colaborativa.

Cuadro 2. Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles interconstructivos

	Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
Antonia	<p>La profesora, plantea un problema y les dice que le ayuden a resolverlo con divisiones. Les pregunta a algunos alumnos la tabla del 9, posteriormente les dice: “¿cuál tabla vamos a usar?” Pregunta: “¿Cuántas veces cabe el 9 en el 37 y cuánto sobra?” Consecutivamente, les pone divisiones en el pizarrón, la primera la resuelve junto con ellos, al tiempo que la va explicando, en las siguientes, primero los alumnos las resuelven en su cuaderno, para que subsiguientemente alguno de ellos la pase a solucionar al pizarrón (si no saben cómo resolverla, les pide a sus compañeros que los ayuden). Los pone a trabajar en los ejercicios del libro de desafíos matemáticos, con los primeros ejercicios comenta las respuestas ante el grupo, pide que los últimos desafíos los trabajen en parejas.</p>	<p>La profesora argumenta que la intención fue plantear problemas de división que tengan que ver con su vida real y señala que: “Para que aprendan las tablas los pongo a jugar lotería”. “El hacer varias divisiones en el pizarrón es para que las aprendan”.</p>
Marcelina	<p>La profesora lee y escribe en el pizarrón los contenidos y los aprendizajes esperados que los alumnos trabajarán durante la sesión, después explica los temas, les hace preguntas y les pone ejemplos sobre lo que ella considera más importante, (las preguntas regularmente están enfocadas a respuestas concretas y no para generar la reflexión en los alumnos), al final, les pide que copien en su cuaderno lo que ella escribió en el pizarrón sobre los temas.</p>	<p>Al cuestionarle: ¿Para qué les hace preguntas?, ella responde: “El preguntarles es para que ellos expresen su sentir... Les explico y cuando no entienden, les ayudo un poco, pero trato que ellos también participen”.</p>

Recordemos que las docentes interconstructivas, representan una hibridación de la postura interpretativa y la constructiva, se encuentran en una etapa de transición, si bien todavía implementan acciones didácticas en donde los alumnos sean espectadores pasivos, también hay momentos en que establecen secuencias de mayor participación y reflexión de parte de los

estudiantes. En lo reportado en el cuadro 2, se advierte como las docentes impulsan la participación de los alumnos al hacerles preguntas sobre las temáticas de aprendizaje, pero escasamente retoman las respuestas emitidas por los estudiantes; sólo los escuchan y siguen con las actividades previstas en sus planeaciones. Tanto Antonia como Marcelina, parecen enfocarse más en la transmisión de los conocimientos en un primer momento, para consecuentemente, seguir con la consolidación de los contenidos a través de la repetición de ejercicios por parte de los alumnos.

Es importante mencionar que ambas docentes refieren la importancia de que los aprendizajes impulsados en el aula les deben servir a los alumnos para utilizarlos en “la vida real”, sin embargo, durante las dos secuencias didácticas observadas, no se evidenciaron acciones dirigidas a retomar experiencias coloquiales para enlazarlas en la clase y que de esa manera los alumnos tuvieran la posibilidad de utilizar los contenidos trabajados en la clase fuera del entorno escolar o que experiencias de su vida cotidiana sirvieran para reforzar o adquirir nuevos aprendizajes.

Cuadro 3. Significación de las estrategias de enseñanza de los perfiles directos

Estrategias y dinámicas de trabajo	Recuerdo estimulado
<p>Ana</p> <p>Primera sesión: La profesora escribe las definiciones en el pizarrón para que los alumnos las copien en sus cuadernos, explica y les pregunta sobre los géneros literarios que han trabajado. Reparte un poema por equipo, los alumnos lo leen y escriben de manera individual que sintieron y de que trata. Después exponen su experiencia ante el grupo.</p>	<p>Al preguntarle a la docente, ¿por qué inició la secuencia didáctica de esa manera? Mencionó: <i>“es importante retomar los aprendizajes previos de los niños, pues yo creo que es lo más correcto porque venimos siguiendo un orden... ya en esta 5ta. unidad ya tenemos más elementos”</i>.</p>
<p>Ana</p> <p>Segunda sesión: La docente, pregunta, explica y escribe en el pizarrón que aspectos deben tener en cuenta para la elaboración de un poema (gramática, retórica, expresión de sentimientos). Los alumnos, elaboran dos poemas, uno en equipo, otro individual y los leen ante el grupo.</p>	<p><i>“Se hizo esta actividad por que el bloque me marca leer poemas, leímos lo que venía en el libro, pero estos que busque en internet son más fáciles para ellos”</i>.</p> <p><i>“Usted me preguntaba ¿por qué, lo trabajo así? Porque el libro dice, mire el libro nos está pidiendo que ellos expresen, pero que reflexionen, por qué y lo expliquen”</i>.</p>
<p>Rosa</p> <p>Un padre de familia les lee en voz alta un cuento.</p> <p>La maestra les hace preguntas sobre el cuento que se leyó, como no le responden, ella lo vuelve a leer, posteriormente, escribe en el pizarrón lo que es un cuento, las partes que lo integran y como está compuesta cada parte, pide a los alumnos que copien todo en su cuaderno. Les hace preguntas sobre lo que ella explicó y sobre el cuento. Les vuelve a leer el cuento, porque no recuerdan algunas cosas.</p>	<p><i>“El propósito de hacerles preguntas es que el niño entienda o escriba..., un final de un cuento, que ellos conozcan la estructura de un cuento”</i>.</p> <p><i>“El docente debe darles el inicio, ya después monitoreo y por último la evaluación... es como lleva la secuencia la planeación”</i>.</p> <p><i>“Hice las actividades como vienen en el libro de texto y la guía de trillas”</i>.</p>

Al leer el cuadro 3, se confirma la significación que tienen las docentes sobre el aprendizaje, las profesoras Ana y Rosa son las más apegadas a una enseñanza directa, a pesar que al parecer inician la secuencia didáctica como las constructivas, con preguntas a los alumnos sobre la temática que desean trabajar, ellas lo hacen como una forma de que los alumnos recuerden lo que ya deben saber y no como una provocación para dar inicio a la clase, parece que sus estrategias de trabajo fortalecen una enseñanza de tipo transmisional que promueve un aprendizaje memorístico. Las dos explican los contenidos, los escriben en el pizarrón y piden que los copien en su cuaderno, con dos principales intenciones, la primera, que lo aprendan apegados a lo que marca tanto el libro de texto como el programa y la segunda, que además tengan donde estudiarlo para el examen.

Rosa al justificar sus acciones didácticas, menciona que es importante que lo aprendan para que al final sepan elaborar un cuento, parece que dirige todos sus esfuerzos para que los alumnos al final puedan elaborar el producto solicitado, ya sea, por el libro de texto o la guía de Trillas y pierde de vista la riqueza de los procesos que intervienen en la construcción de los conocimientos.

Contraste entre las observaciones de las actividades de evaluación y el recuerdo estimulado de los perfiles identificados.

En los cuadros 4, 5 y 6 se señalan las acciones de evaluación realizadas por cada una de las docentes observadas, los cuadros están divididos según el perfil representado por ellas, así también, se muestran elementos que evidencian las percepciones y significaciones que subyacen en las profesoras para entender a la evaluación, ya sea, como un desarrollo continuo inseparable de las estrategias de enseñanza, o bien, solamente como un producto que se debe obtener al final

de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que da cuenta de si el alumno aprendió, o por el contrario no logro consolidar los contenidos. En la segunda columna de los cuadros, se narran las acciones más representativas de los momentos de evaluación puestos en marcha por las docentes y en la tercera columna, se plasma lo expresado por ellas para justificar el propósito de dichas acciones.

Cuadro 4. Significación de la evaluación de los perfiles constructivos.

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Lidia	<p>Para cerrar la primera sesión, les menciona que posteriormente les repartirá dos textos, para que ellos identifiquen, cuál es un remedio casero (RC) y cuál una receta médica (RM).</p> <p>Segunda sesión: En una hoja los alumnos tienen que completar cómo se curan 5 malestares con un RC y con una RM, apoyados en lo visto la clase anterior y aunado a la investigación que realizaron de tarea, varios alumnos leen sus propuestas ante el grupo y la profesora las va comentando y pide sus puntos de vista, posteriormente ellos las escriben en sus hojas.</p>	<p>Menciona que evaluó, <i>“con los ejercicios que realizaron en el libro de texto, en donde venía una receta y un remedio casero y tenían que escribir las características de uno y de otro. Sólo tres no lo pudieron hacer bien y con otra actividad de clasificación de recetas y remedio caseros ya les quedo claro”</i>.</p>
Caro	<p>Durante todo el desarrollo de los carteles; cuando quería que los alumnos se percataran de lo que le faltaba al cartel o algo que no parecía correcto, lo mostraba al grupo y les hacía preguntas para que reflexionaran y mejoraran su trabajo.</p> <p>Cerró la actividad mostrando cada uno de los carteles al grupo para que dieran su opinión sobre cada uno de ellos.</p>	<p><i>en todas las clases debe haber un cierre, entonces aquí cuándo se pegan todos los carteles se les pregunta a los niños, por qué... cómo se organizaron y ahí ya rescatamos varias habilidades de los equipos y de cada uno de los niños, ... y poniendo en práctica lo que ya conocen..., y utilizar todas esas herramientas, para lograr un producto”</i></p>

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, las dos profesoras constantemente supervisaban el trabajo de los alumnos, y cuando percibían que algo no habían entendido; les cuestionaban para que ellos se percataran de lo que les hacía falta o cómo podrían mejorarlo. Lidia menciona que los evaluó a través de ejercicios en donde ellos debían identificar los tipos de

textos, aunque está al pendiente de los logros de los alumnos; al final parece que Lidia, todavía juzga que lo más importante es comprobar si ellos aprendieron correctamente los contenidos y pierde un poco de vista la riqueza de habilidades, actitudes y conocimientos fortalecidos a través de la interacción y vivencia de los alumnos, aspecto que parece tener más claro la profesora Caro, ya que esta última, aún en la evaluación, siguió reforzando las habilidades puestas en juego durante la elaboración del cartel.

Cuadro 5. Significación de la evaluación de los perfiles interconstructivos

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Antonia	Cierra la actividad cuando los niños entregan sus libros para que ella los califique y a través de sus calificaciones ella comprobará los aprendizajes logrados por los alumnos.	¿Cómo valoró los aprendizajes de sus alumnos? <i>“...con los ejercicios del libro de los desafíos, para ver si ya los pueden resolver”</i>
Marcelina	Evaluó con la elaboración de una maqueta sobre los cambios que ocurren en el cuerpo del hombre y de la mujer en la pubertad, la actividad se realizó en equipo. No se aprecia retroalimentación por parte de la profesora, sobre el trabajo elaborado por los equipos.	Ante la pregunta: ¿cómo valoró los aprendizajes de los alumnos?, ella respondió: <i>“Con el producto final, al plasmar los cambios en la maqueta”</i> .

En lo que corresponde a las profesoras representantes de la postura interconstructiva, éstas entienden la evaluación con una tendencia más apegada a una postura directa que a una constructiva; aunque en el discurso si retoman la importancia de una evaluación continua, en la práctica, no se percibe que estén al pendiente de los procesos desarrollados por sus alumnos. Las

dos manifiestan que evaluaron con un producto final (ejercicios y maqueta), en el que los alumnos demuestren que aprendieron los contenidos desarrollados durante la secuencia didáctica, ninguna de ellas, menciona los avances particulares de los alumnos y tampoco se aprecia un monitoreo constante hacia el trabajo realizado, de igual manera, no se observa que impulsen la utilización de los aprendizajes en la vida diaria de los alumnos.

Cuadro 6. Significación de la evaluación de los perfiles directos

	Evaluación y cierre de la actividad	Recuerdo estimulado
Ana	<p>Primera sesión: La profesora pide a los alumnos que expresen su opinión sobre la actividad realizada y que elaboren un poema sobre el tema que ellos decidan. Posteriormente leen el poema elaborado en equipo, al grupo.</p> <p>Segunda sesión: Exponen el poema que elaboraron de tarea, ante el grupo, y la profesora vuelve a reforzar las características que debe tener un poema, recordando la definición de cada uno de los componentes de un poema.</p>	<p><i>“Para la evaluación era importante que expresarán lo que sintieron y el por qué, ya que así viene marcado en el libro”.</i></p> <p><i>“Identificar los elementos de los géneros literarios porque ya los habíamos trabajado y así lo pide el libro”.</i></p>
Rosa	<p>Les proporciona una hoja para que dibujen la representación del cuento y escriban el final, cuando terminan pasan al escritorio a que les califique la maestra; algunos leyeron su final al grupo.</p>	<p>¿Cuál es la intención de que los alumnos copien los conceptos en su cuaderno?</p> <p><i>“Es importante que los alumnos copien los conceptos en su cuaderno, porque es una base principal para después llegar a la evaluación y que ellos tengan con que estudiar”.</i></p>

Aparentemente, la interpretación que realizan Ana y Rosa sobre la evaluación es un poco diferente para cada una de ellas, ya que la primera, les pide que como parte de la evaluación expresen sus sentimientos y digan cómo significan su trabajo realizado (algo que no es muy común incluirlo desde una postura directa), sin embargo, al cuestionar a la profesora sobre esta actividad, no expresa la importancia del acontecimiento y se limita a mencionar que lo hizo así porque el libro lo indicaba, señalando que lo más relevante es que los alumnos identifiquen los elementos principales que componen un poema (la gramática y la retórica). Por otro lado, Rosa en un primer momento habla de una evaluación como producto de la secuencia didáctica, pero hace referencia a la importancia de una evaluación a mediano plazo (un examen), en donde los alumnos tienen que demostrar sus conocimientos.

Retomando lo expuesto en el párrafo anterior, nos atreveríamos a aseverar, que no hay mucha diferencia en cuanto al significado que le otorga, tanto Ana como Rosa a la evaluación, ya que las dos, al momento de justificar el porqué de sus evaluaciones, se percibe que en realidad ambas la entienden como un producto final y no como un proceso en permanente interacción con la enseñanza.

Diferencias percibidas entre los perfiles identificados

En el siguiente cuadro se presentarán algunos de los aspectos más representativos de la presentación, desarrollo y evaluación-cierre de la secuencia didáctica desarrollada por cada uno de los perfiles: constructivista, interconstructivista e interdirecto.

Cuadro 7. Comparativo entre las secuencias didácticas de los representantes de los perfiles

	Constructivista	Interconstructivo	Interdirecto
Presentación	Apoyados con materiales didácticos, parten de preguntas para interesar a los alumnos y rescatar sus conocimientos previos.	Parten de la presentación y explicación de los contenidos a trabajar durante la secuencia didáctica.	Ubican a los alumnos en los contenidos que desarrollarán, interactúan a través de preguntas para verificar que entendieron.
Desarrollo	Interactúan con los niños mientras trabajan los contenidos de aprendizaje, les hacen preguntas intentando que los alumnos reflexionen sobre lo que contestan, refuerzan sus respuestas, en ocasiones con explicaciones y otras generando nuevas preguntas.	Ubican a los alumnos en los contenidos que desean trabajar, les hacen preguntas para corroborar que entendieron, sí no es así, retroalimentan los aprendizajes con otra explicación y les parece importante repetir varias veces los contenidos para que los aprendan.	Explican los temas y escriben en el pizarrón definiciones y les piden a los alumnos que las copien en su cuaderno. Buscan que las respuestas de los alumnos estén basadas en las definiciones que ellas les han proporcionado.
Evaluación	Evidencian una evaluación continua ya que durante toda la secuencia didáctica monitorean y retroalimentan el trabajo de los alumnos, sin perder de vista los aprendizajes esperados. Así mismo, impulsan a que, entre los mismos estudiantes, valoren y reflexionen sobre lo que dicen y hacen durante todo el proceso de aprendizaje.	Aunque interactúan con los alumnos, no retoman su trabajo o participaciones para retroalimentar los aprendizajes, les hace preguntas, pero no las refuerza. Al concluir con los contenidos trabajados evalúan con ejercicios y así poder identificar y corregir los errores.	Para ellas lo más importante es el producto final, evalúan a través de ejercicios, con la visión de que puedan resolver el examen de manera correcta.

El análisis de las secuencias didácticas conjuntamente con los elementos recabados a través del recuerdo estimulado, aportan valiosa información para afirmar que apreciamos diferencias en cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje los representantes de cada uno de los perfiles identificados en el presente estudio, esto es, encontramos que los docentes con un perfil

predominantemente constructivo, se preocupan más porque los alumnos realicen un papel más activo en el proceso de aprendizaje, asimismo, toman más en cuenta sus opiniones e intentan que participen y reflexionen sobre los contenidos y aunque no es posible aseverar que son constructivistas puros, como así se reflejó, tanto en el cuestionario de dilemas, como en su práctica pedagógica, son los que más se acercan a una enseñanza de tipo competencial.

Así mismo, las otras dos posturas parecen estar todavía están muy apegadas a una enseñanza de tipo mecanicista, realista; también se observó en ellas, mayores inconsistencias al posicionarse en las teorías estudiadas, y ello las limita a impulsar un trabajo con mayores consistencias, donde se generen estrategias didácticas y una evaluación que impulsen conocimientos y habilidades que vayan más allá de la repetición y del salón de clases.

Los perfiles interconstructivos, manifiestan mayores diferencias con los constructivos que con los indirectos, aunque los primeros sí recibieron el diplomado sobre la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), y a nivel de discurso manejan conceptos esenciales sobre la reforma, en términos de su ejercicio pedagógico, se muestran más apegados a un tipo de enseñanza más centrada en el profesor. Estos docentes, si bien tienden a impulsar la participación de los alumnos, centran las acciones educativas en que los alumnos practiquen los contenidos revisados de forma más repetitiva que reflexiva, como se evidencia en la afirmación de Antonia: *“El hacer varias divisiones en el pizarrón es para que las aprendan”*. Así mismo, Antonia refiere que trabaja problemas de su vida cotidiana, sin embargo, en ningún momento de la secuencia didáctica pide a los alumnos que aporten un problema o que analicen los que vienen en su libro de texto; los alumnos dan por hecho que son problemas de división porque desde el inicio de la actividad la docente lo anuncia.

Encontramos que los perfiles indirectos efectivamente están más alejados de una postura constructiva y del enfoque de competencias, esto se hace evidente no sólo en su discurso, donde desconocen por qué surge y cuál es el propósito de este enfoque, conjuntamente sus estrategias de enseñanza tienen como eje central la explicación del docente y la reproducción “realista de los alumnos”, muestran preocupación porque los aprendizajes sean tal como los marca el programa, como se puede observar en la siguiente cita,: *“Usted me preguntaba, ¿por qué lo trabajo así? Porque el libro dice, mire el libro nos está pidiendo que ellos expresen, pero que reflexionen por qué y lo expliquen”*. Aunque la profesora pide a los alumnos que expliquen lo que sintieron al elaborar el poema, ella parece no darle mucha importancia a este aspecto, dado que resalta que hayan realizado el poema tomando en cuenta los verbos, adverbios, la gramática y la retórica, es decir, que se haya cumplido con lo establecido en el programa.

Con respecto al tercer objetivo, se buscó analizar cómo las representaciones implícitas identificadas a través del cuestionario de dilemas, han influido en la construcción de las significaciones que han elaborado los docentes sobre el enfoque basado en competencias y cómo estas significaciones, han permeado el trabajo pedagógico desarrollado dentro del aula.

Para cumplir con el objetivo anterior, se trianguló la información de los cuestionarios de dilemas, las entrevistas y las videograbaciones de las clases, apoyadas con el recuerdo estimulado (entrevista post-video). Con la información recopilada y con el sustento de las páginas anteriores, pudimos apreciar, que efectivamente, los perfiles constitutivos de los docentes, filtran tanto las acciones como las significaciones que ellos, deconstruyen y reconstruyen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así también, ello repercute en como los docentes interpretan una enseñanza basada en competencias. Se corroboró que los que se muestran más constructivistas, son también los que se apegan más a una enseñanza más activa

y reflexiva y, por otro lado, los interdirectos son los más apegados a un trabajo pedagógico más positivista, preocupados por los resultados y no por los procesos, con la idea de que los aprendizajes deben estar totalmente apegados a lo que marca el programa.

A pesar de las diferencias encontradas en los distintos perfiles, también se pudo corroborar que aún en los perfiles constructivos, todavía no hay claridad de lo que es enseñar por competencias, sí bien intentan implementar dinámicas de trabajo donde los alumnos sean los principales protagonistas, todavía parecen estar muy alejados de retomar los aprendizajes y experiencias de la vida cotidiana de los alumnos, para que estas experiencias les sirvan de base para la enseñanza, más aún, los perfiles interdirectos todavía se encuentran más alejados de una enseñanza basada en competencias, ya que sus secuencias didácticas más están centradas en una enseñanza de tipo enciclopédico.

Capítulo 6

*“Pensar sobre el pensamiento,
ha de ser el principal ingrediente para
cualquier práctica educativa empoderadora”.*
Jerome Bruner

Discusión y conclusiones

6.1 Planteamiento general del estudio

En este capítulo se analizan y discuten los planteamientos teóricos de la investigación, entrelazados con las observaciones realizadas; esto, con la intención de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo los docentes, desde sus teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, han interiorizado las innovaciones educativas?, ¿cómo se han apropiado y que significación han construido sobre el enfoque basado en competencias? Es decir, ¿cómo entienden e implementan con sus alumnos el enfoque competencial, durante las clases que ellos imparten?

El desarrollo del estudio se llevó a cabo en dos fases: en la primera, el propósito fue indagar cuáles son las teorías implícitas en las que los 54 docentes de la muestra, sedimentan sus acciones pedagógicas y, de igual forma, verificar si su formación profesional, capacitación y contexto laboral inciden en las teorías que sustentan. Recordemos que las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (v. cap. 3), son el resultado de la integración de conocimientos, saberes y creencias que los profesores han interiorizado a lo largo de su experiencia académica y profesional. Si bien este saber acumulado es de carácter individual, se edifica a través de las interacciones sociales; por tanto, es una construcción predominantemente pragmática, que da respuestas eficaces e inmediatas a contextos particulares (Marrero, 2009).

En la segunda fase, se seleccionó una muestra representada por seis docentes (los dos representantes más típicos de cada perfil de teorías implícitas), se intentó comprender a detalle cómo sus teorías implícitas median sobre sus conocimientos, prácticas de enseñanza, y formas de entender e implementar el enfoque basado en competencias, cómo, todos los elementos anteriores se proyectan en el trabajo diario con los alumnos. Para dar cuenta de los cuestionamientos anteriores, se entrevistó a los docentes, además se videograbó el desarrollo de dos secuencias didácticas de cada una de ellas, posterior a las grabaciones, se implementó la técnica del recuerdo estimulado.

6.2 Teorías implícitas movilizadas durante el estudio

Respecto al primer propósito y con sustento en los datos aportados por los profesores, se puede afirmar que la mayoría de los docentes, aunque muestran un perfil predominantemente constructivista, encontramos que éste, no se mantiene en todas las gestiones académicas que ellos ponen en juego durante las sesiones didácticas desarrolladas en sus clases, ninguno de los docentes en los 36 dilemas presentados, asentó todas sus elecciones en una sola postura teórica (constructiva, interpretativa o directa), la mayoría, ante distintos ámbitos de acción (contenidos y métodos, motivación, evaluación, conceptos, aptitudes y procedimientos), eligió posiciones teóricas distintas. Lo anterior ocurre a pesar de que hace más de dos décadas, se instauró a nivel nacional, y de manera oficial, el constructivismo como el *marco teórico* subyacente en las propuestas curriculares de educación básica de nuestro país (SEP, 1993).

Un primer comentario en relación con la información anterior, es la notoria asimetría descubierta entre las declaraciones y las prácticas de enseñanza de los docentes, en esa asimetría

podemos constatar que lo enunciado por ellos, está sustentado en una cierta apropiación superficial del discurso constructivista oficial y que, en varios de los escenarios estudiados a través del cuestionario de dilemas, sus acciones educativas concretas, siguen sedimentadas en una enseñanza basada en representaciones interpretativas y/o directas, consecuencia de la teorías implícitas que permean su práctica docente. Hallazgo que también ha sido reportado en otros trabajos (v. Clarà y Mauri, 2010; Monereo y Pozo, 2011; Pozo, *et al.* 2006).

Con sustento en las observaciones realizadas, es posible argumentar que los docentes son capaces de repetir conceptos básicos de origen constructivista, adscritos al discurso oficial, lo anterior, parece ser resultado de la necesidad que tienen de mostrar el manejo de las teorías psicopedagógicas oficializadas, y así, cumplir con el *deber ser* determinado por la institución para la cual trabajan. Sin embargo, la mayoría de sus discursos carecen de una adecuada comprensión de las nuevas propuestas educativas, debido a una implantación rígida y carente de una reflexión profunda sobre ellas, lo que provoca que los docentes no cuenten con los suficientes elementos para resignificar sus representaciones sobre el aprendizaje y por lo tanto sus prácticas de enseñanza sigan apegadas a modelos positivistas, activando prácticas que se muestran alejadas de una postura predominantemente constructiva.

6.3 Capacitación y entornos educativos

Los hallazgos descritos en el apartado anterior, parecen ser consecuencia de factores como los siguientes: 1) la implementación homogénea de las reformas educativas, es decir, que se impulsan, sin tomar en cuenta un adecuado diagnóstico del contexto y 2) la conceptualización específica de los docentes, estas dos, condiciones que permitirían identificar tanto sus fortalezas como sus necesidades, tanto teóricas como prácticas, lo que brindaría la posibilidad de implementar acciones de capacitación apegadas a los requerimientos escolares; otro factor, que

parece haber influido negativamente en la generalización de la reforma educativa es la realización de capacitaciones sin una planeación y organización adecuadas. Por ejemplo, al difundir los cursos de capacitación, ha imperado una ejecución apresurada en el cumplimiento de las fechas comprometidas ante los organismos nacionales e internacionales. Esta acelerada implementación se ha sustentado en cursos y talleres, realizados en cascada, en donde los apoyos técnicos diseñan e imparten a otros apoyos técnicos o a los supervisores escolares diversos contenidos y prácticas; éstos, a su vez los replican con los directores de escuela, por último, los directores hacen lo propio con los docentes, y para entonces, ya se ha diluido o modificado tanto los objetivos, como los contenidos a desarrollar.

Como es obvio, desde el inicio del proceso de capacitación no se proporcionaron los contextos adecuados para impulsar las innovaciones pedagógicas y en el último eslabón de la cadena, cuando los directores trabajan con los docentes existen más dudas que certezas, es así que, al intentar los profesores apoyarse en los nuevos enfoques, en realidad siguen trabajando de manera tradicional y hacen caso omiso de las reformas instituidas. Por lo anterior, podemos aseverar que mientras algunos profesores se esfuerzan por comprender e implementar las innovaciones educativas, todavía hay muchos otros que no han asimilado las propuestas institucionales del trabajo educativo.

De igual forma, hallamos que los contextos escolares influyen en el desarrollo y las formas de trabajo de los docentes, ¿por ejemplo, si tomamos como referencia las observaciones realizadas, es notorio que en las escuelas de Tiempo Completo los profesores se muestran más influenciados por una teoría de tipo constructivista, esto, parece ser efecto de que en estas escuelas se reciben más cursos de capacitación, en las juntas de consejo técnico se destina más tiempo a las cuestiones técnico pedagógicas, asimismo existen mejores condiciones para que los

maestros planeen, evalúen y reflexionen sobre su actuación docente, ésto lo pueden realizar durante el tiempo en que los alumnos toman clases de inglés, artes plásticas o educación física. Por el contrario, los docentes que laboran en escuelas regulares⁴ cuentan con menos posibilidades y tiempo para realizar las tareas mencionadas.

Dado que el 60% de los participantes en la muestra tiene formación de licenciatura en pedagogía o educación primaria y el 39% cuenta con Normal Básica, parece que la formación profesional inicial, tiene una importancia menor en la configuración del perfil y las construcciones teóricas de los docentes. Con independencia de los estudios cursados inicialmente, los constructivistas e interpretativos parten de cualquiera de estas trayectorias académicas, esto es distinto para el 1% de la muestra que, además de la formación inicial, realizó estudios de maestría. Este porcentaje se decanta, preferentemente, por un perfil constructivo. Por otra parte, también encontramos elementos suficientes para suponer que la autoformación y la capacitación recibidas a través de los años de servicio, sí influyen sobre los perfiles construidos por los docentes.

Otro aspecto, que trastoca las formas docentes de significar la enseñanza y el aprendizaje, es la experiencia frente a grupo; esta condición marca algunas diferencias en las posturas teóricas que delimitan las acciones de los maestros, en donde los más cercanos a paradigmas constructivos son los que tienen más de 25 años de servicio (22 en promedio). Por el contrario, los más próximos a paradigmas directos e interpretativos tienen, en general, menos de 10 años de servicio. Podemos relacionar lo anterior con la necesidad que enfrentan en las aulas al intentar que los alumnos se apropien de los contenidos de aprendizaje, esto los obliga a buscar nuevas

⁴ Las escuelas regulares son las que laboran de 8:00 a 12:30hrs.

formas de trabajo que aunadas a los materiales oficiales y a los cursos que reciben dan como resultado que los profesores poco a poco interioricen estrategias más apegadas a las innovaciones pedagógicas y parece que esto lo van construyendo día a día, a través de las problemáticas que van enfrentando en las aulas.

6.4 Configuraciones teóricas de aprendizaje

Es importante hacer evidente que al igual que el equipo de investigación de Pozo (2006, 2011) descubrimos que los docentes no sostienen sus acciones y decisiones de manera homogénea, es decir, no sedimentan sus actuaciones en una sola postura teórica. Lo anterior está fundamentado en que, en los seis ámbitos investigados, mostraron diferentes referentes teóricos al tomar decisiones ante los distintos escenarios presentados⁵, este comportamiento, puede ser la causa de que las significaciones que ellos han construido sobre los distintos escenarios estudiados, se han ido diferenciando, tanto por la influencia de los procesos de asesoría que los profesores han recibido, como por la necesidad de llevarlos a la práctica para solucionar dificultades presentadas en el aula, además del compromiso personal establecido por cada profesor ante sus acciones pedagógicas.

Lo expuesto en el párrafo anterior nos restringe a hablar de la existencia de teorías puras, debido a que lo manifestado por los profesores, se acerca más a perfiles representacionales sobre los diferentes ámbitos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en dependencia del escenario enfocado, se observará una actuación filtrada, preferentemente, por

⁵ De los 54 docentes de la muestra, ante el planteamiento de los diferentes dilemas presentados, 53 eligieron opciones de las tres posturas teóricas identificadas (directa, interpretativa y constructiva).

uno de los perfiles teóricos, que a su vez, representa una de las varias percepciones de los docentes; y que seguramente, si observamos otro escenario, veremos la manifestación de un perfil diferente, esto significa que un docente, ante un ámbito específico, puede mostrarse con una tendencia constructivista y, de igual manera, en un ámbito distinto, puede apelar a acciones de tipo interpretativo o directo.

Al hacer la revisión y análisis de las respuestas de los docentes, y encontrar diferencias ante los distintos escenarios, identificamos que donde puntuaron en más del 70% en posiciones constructivas, fue en los escenarios de conceptos, procedimientos y actitudes, lo que podría interpretarse, que de manera global, los profesores entienden que los conceptos los deben construir los alumnos de manera activa, sin embargo, sería necesario ratificar, si la actividad de los alumnos la entienden como la reproducción fiel de los contenidos a través de la repetición de ejercicios (teoría interpretativa), o como la construcción de los conocimientos a partir de los referentes particulares de los alumnos (teoría constructiva), aspecto que no cubre la presente investigación con la muestra de 54 profesores.

En lo que respecta a los escenarios de aprendizaje de procedimientos y actitudes, también los docentes muestran una clara tendencia constructiva, lo que podríamos interpretar de ello es que los docentes han logrado comprender mejor esta postura, debido a que son ámbitos menos teóricos y más prácticos, y los docentes en su mayoría, se apoyan en estrategias que retoman de los libros de textos proporcionados por la SEP y en ellos encuentran actividades formuladas bajo el marco teórico institucional, no obstante, lo que pudimos apreciar en las observaciones realizadas en la segunda fase de este estudio, fue que estos materiales, les brinda la posibilidad de plantear condiciones de trabajo más innovadoras, pero que en realidad, los docentes las implementan casi de manera mecánica, sin un análisis y comprensión suficiente de ellas, las

siguen como dogma, ya que el libro de texto es el principal y la mayoría de las veces, el único material de apoyo usado en las aulas.

6.5 ¿Constructivos, interpretativos o directos?

En este apartado podríamos preguntarnos, ¿por qué si los profesores en su mayoría manifiestan preferencia por estrategias de enseñanza constructivas, los resultados educativos parecen no estar acordes con ellas?, ya que el trabajo cotidiano de aula, se vislumbra más cercano a posturas interpretativas o directas. Ante este cuestionamiento, podríamos argumentar que si bien, en general la mayoría de los docentes eligen opciones constructivas, cuando revisamos cada caso de manera particular, podemos apreciar que muchos de ellos no han consolidado esta postura teórica constructiva, ya que se encuentran probablemente en una posición de transición hacia el constructivismo, lo anterior, debido a que no han logrado posicionarse plenamente en él, ejemplo de esto, es que la mayoría de ellos están de acuerdo en que los alumnos sean activos en las clases; sin embargo, tienen en mente una actividad monótona y repetitiva para que se produzca el aprendizaje, asimismo, esperan que los alumnos adquieran los conocimientos lo más apegados posible a como se les enseñaron; también, parece que todavía les cuesta un poco de trabajo dejar mayores responsabilidades de aprendizaje a los alumnos y centrar los procesos de enseñanza en su capacidad de análisis, reflexión y metacognición, aspectos que aún no evidencian haber interiorizado. De igual manera, les cuesta trabajo concebir a los contenidos de aprendizaje como aspectos necesarios, pero no únicos para impulsar el desarrollo de competencias; todavía conciben a los contenidos como fin último de la educación;

aquello que el alumno “debe” aprender, sin tomarle mucha importancia a la utilidad o interés que los alumnos puedan otorgarles en sus actividades cotidianas.

Otro aspecto importante a resaltar de los resultados encontrados, fue la correspondencia revelada, entre las categorizaciones de las teorías implícitas, ubicadas a través del cuestionario de dilemas, con las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes observados. Así, por ejemplo, los docentes que en un primer momento fueron identificados como interpretativos por medio del cuestionario de teorías implícitas y que posteriormente fueron reubicados con perfiles interconstructivos a través del análisis de clúster, encontramos que, utilizan estrategias de enseñanza activas, pero con rasgos repetitivos y mecanizados, aun se observó que poseen la visión de que los estudiantes deben adquirir los conocimientos tal y como ellos los enseñan, o como vienen definidos en los libros de texto, siguen enfocándose principalmente en los resultados de aprendizaje, sin tomar en cuenta los procesos metacognitivos de los alumnos; por otro lado, los docentes constructivistas estimularon estrategias dirigidas a impulsar más la participación y reflexión por parte de los alumnos en sus actividades de aprendizaje, mostrándose más interesados en los procesos que van desarrollando los educandos.

Con respecto a los representantes de la teoría directa, cabe hacer mención que, a través de la aplicación del cuestionario de dilemas, en los resultados globales aportados por los integrantes de la muestra, no encontramos docentes con predominio de elección de esta postura, sólo por medio del análisis de clúster ubicamos a dos docentes con perfil interdirecto, en donde la teoría directa, es su segunda opción de elección. Al observar a los perfiles interdirectos durante el desarrollo de su labor educativa, también corroboramos que son los que más se apoyan en posiciones realistas y no les otorgan la suficiente importancia a los procesos individuales desarrollados por cada

estudiante, por lo tanto, sus estrategias de trabajo están básicamente centradas en las explicaciones del profesor y en la toma de apuntes para resolver los exámenes finales.

En tal sentido, los elementos anteriores se posicionan a favor de la validez predictiva del cuestionario de teorías implícitas, ya que los tres perfiles identificados con él, se correspondieron con las prácticas pedagógicas impulsadas por los docentes observados. Estos hallazgos aportan la fundamentación suficiente para afirmar que la información recopilada por medio del cuestionario, servirá para anticipar las posibles prácticas de enseñanza de los docentes ante la implementación de su labor educativa, el conocer las concepciones que ellos impulsan dentro de las aulas, brinda la oportunidad de planear y llevar a cabo estrategias de capacitación acordes a cada uno de los perfiles identificados.

Fase 2

6.6 Teorías implícitas y prácticas educativas

El hilo conductor de la segunda fase del estudio, estuvo enfocado en dar respuesta al segundo objetivo de investigación, en el que se planteó averiguar cómo las teorías implícitas filtran el tipo de prácticas educativas desarrolladas por los docentes en las aulas, esta información fue obtenida por medio de la triangulación de los datos aportados, en un primer momento por el cuestionario de dilemas (v. supra pp. 96 a 105), y posteriormente por la secuencia didáctica observada y las entrevistas realizadas a los seis participantes del estudio, lo que reveló de manera global, y como lo habíamos anticipado, que entre los tres perfiles identificados, efectivamente encontramos importantes diferencias en la forma de comprender,

significar y desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la cotidianeidad experimentada en las sesiones de clase.

Las observaciones realizadas, nos aportaron evidencias claras de que los perfiles constructivos si bien no sedimentan sus actuaciones en una sola postura teórica, se muestran mucho más definidos en la teoría que sostienen, aunque también es cierto, que tal posición se encuentra todavía en proceso de transformación y ello se evidencia en el momento en que ellos eligen opciones con posiciones distintas a las constructivas en algunos de los escenarios presentados, por contraparte, los otros perfiles (interconstructivo e interdirecto), muestran mayor variabilidad al seleccionar las opciones en las cuales asientan sus actuaciones pedagógicas, esto es, que se apoyan en cualquiera de las tres teorías para la toma de decisiones sobre su trabajo educativo, aunque por supuesto, las de menor elección en ellos son las constructivas y en las otras dos no muestran una clara definición, ni por la interpretativa, ni por la directa.

Apoyados en este estudio y en correspondencia con los trabajos reportados por Pozo y su equipo de investigación (2006, 2010, 2011, 2013), podemos argumentar que cada uno de estos perfiles, interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo desde referentes explícitos, sino que también sus conceptualizaciones implícitas juegan un papel determinante en su comprensión y actuar cotidiano, además, concordamos plenamente con las posturas que plantean que la autorreflexión sistemática, esta práctica reflexiva sobre su actuar pedagógico, les puede brindar a los docentes la oportunidad de poder evolucionar de concepciones directas a concepciones más constructivas, pasando por sustentos de tipo interpretativo (Pozo, 2001; 2006; Marrero, 2009; Monereo y Pozo, 2011).

En el presente trabajo se encontraron datos muy similares a lo documentado por Pozo (2011), él reportó que todos los participantes de su estudio eligieron respuestas basadas en marcos representacionales sustentados en los tres tipos de teorías ya mencionadas, nosotros encontramos que, de los 54 docentes de la muestra, en solo un caso, se escogieron respuestas fundamentadas en sólo dos posturas, la constructiva y la interpretativa, dejando prácticamente de lado la teoría directa; los 53 docentes restantes eligieron opciones de las tres posturas. Lo anterior nos da pauta para afirmar que, en la mayoría de los profesores, *conviven distintas representaciones teóricas* de las que ellos hacen uso para dar respuesta a situaciones conflictivas que se presentan en su cotidianidad áulica y que conjuntamente no se percatan de que algunas de sus actuaciones académicas son contradictorias con el supuesto marco teórico en el que se apoyan para desarrollar su labor educativa.

6.7 Posicionamiento ante los ámbitos de acción

Las respuestas que otorgan los docentes ante las distintas situaciones no son azarosas, sino que están apoyadas en las representaciones implícitas que cada docente ha interiorizado a lo largo de su experiencia personal y académica, asimismo, identificamos que no actúan de la misma manera en los distintos ámbitos de su práctica pedagógica, por ello, en algunos contextos se apoyan en posiciones constructivas y en otros, en perspectivas interpretativas o directas. Con sustento en lo anteriormente expuesto, podemos argumentar que la ubicación del perfil docente, brinda elementos para anticipar el tipo de estrategias educativas por las que se decantará cada profesor ante la necesidad de responder en cada uno de los distintos ámbitos de acción investigados (v. gráfica 11, p. 87).

Respecto a los hallazgos, encontramos que el ámbito de contenidos y métodos es el más atípico de todos, ya que, a diferencia de los otros, en él, la mayoría de los docentes eligieron opciones preferentemente de tipo directo. En este ámbito se podría categorizar al 66 % de la muestra, con un perfil directo interpretativo, suceso que no encontramos en los cinco ámbitos restantes, lo anterior se basa en que el 50 % de los docentes estudiados, no eligió en el ámbito de contenidos y métodos, alguna opción constructivista: sólo los docentes con perfil constructivo mantuvieron sus decisiones de acuerdo con su perfil general. Los datos anteriores refuerzan nuestro supuesto de que los docentes interconstructivos e interdirectos, aunque aparentemente se digan constructivistas, en realidad no tienen todavía una clara apropiación de elementos teóricos y estrategias didácticas para impulsar secuencias de enseñanza fundamentadas en esta teoría.

Con relación al ámbito de evaluación, anticipábamos que por su complejidad, igualmente encontraríamos posiciones interpretativas y directas, y efectivamente así fue, sólo los perfiles constructivos se mantuvieron en la teoría en que fueron ubicados, sin embargo, aún en ellos encontramos que todavía significan que la evaluación más importante, se debe realizar básicamente a través de instrumentos objetivos y homogéneos, en los cuales se aprecie claramente, sí se han alcanzado o no, los contenidos de aprendizaje desarrollados en las sesiones de clase, y parecen olvidarse, que la evaluación no solamente es la obtención de un producto final, sino un proceso indisoluble del acto de enseñanza y aprendizaje. Creemos que lo anterior, puede ser consecuencia de la contradicción que provoca la parte institucional, debido a que en el discurso oficial se habla básicamente de una evaluación continua, dirigida a los procesos, con el objetivo de reorientar las acciones educativas, sin embargo, la misma institución en la práctica exige que se evalúe con la intención de asignar una calificación numérica, basada en pruebas

objetivas y homogéneas que sólo se enfocan en los resultados, dejando de lado los procesos desarrollados por los alumnos.

Asimismo, detectamos que en este mismo ámbito, los interconstructivos e interdirectos amplían su elección en las posturas interpretativa y directa, alejándose como es obvio de la constructiva, lo que concluimos de lo anterior, es que a pesar de que empiezan a explicitar la evaluación como un proceso continuo e inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, todavía conceden que la evaluación es importante para que los alumnos, a través de un examen escrito, demuestren que han aprendido los contenidos tal y como les fueron enseñados y ello se refleja en lo expresado a través del recuerdo estimulado, donde expresan que la toma de apuntes y el refuerzo de los aprendizajes por medio de la repetición de ejercicios, es con el fin de que puedan resolver correctamente el examen final.

En general, lo reportado por los docentes en el ámbito de conceptos (66 % de la muestra), fue que se apegan más a la postura constructiva, en la que, para iniciar las sesiones académicas retoman los conocimientos previos o intuitivos de los alumnos, con la intención de que los contrasten y lleguen a comprender mejor los conocimientos formales, sin embargo al comparar su discurso, con la secuencia didáctica observada, lo que percibimos, fue que los docentes interpretativos y los directos, preguntan a los alumnos lo que saben sobre los contenidos que trabajarán en clase, pero no los retoman para que los propios alumnos reflexionen sobre ellos y de ahí partir con la intención de que los educandos puedan reorganizar sus estructuras cognitivas y a su vez, construyan un mejor entendimiento sobre esos aprendizajes. Con base en lo observado, suponemos, que estos docentes retoman los conocimientos previos de manera mecánica, debido a que en los cursos de capacitación se les ha insistido en varias ocasiones que deben apoyarse en los conocimientos previos de los alumnos y lo ello, debe ser enunciado en su

planeación, por lo que, siguiendo instrucciones, así lo hacen, sin embargo, parecen no tener una adecuada conciencia de la importancia y sentido de este hecho.

Para el ámbito de motivación, nos parece importante mencionar que las respuestas de una docente (Caro), se apoyaron en las opciones constructivas en un 100 %, lo cual proporciona indicios de que la maestra entiende que los alumnos necesitan aprender y encontrar sentido a los aprendizajes para asumirse competentes, y que esta forma de organizar la enseñanza tiene como consecuencia una motivación intrínseca y un mayor interés por seguir aprendiendo. En contraste, el 66.6 % de los docentes estudiados expresa que los alumnos no tienen motivación porque carecen de interés en las asignaturas y no les gusta esforzarse para aprender, lo que nos da pie para aseverar que estas docentes significan la motivación como un elemento que se tiene o no se tiene y no como un proceso que los alumnos pueden construir a través de encontrarle utilidad a lo que aprenden.

En el ámbito de procedimientos de esta segunda fase, encontramos que a diferencia del perfil general de la fase 1, la mayoría los docentes se alejan de la postura constructiva, incluso uno de ellos con perfil general interconstructivo, en este ámbito, se posiciona como directo interpretativo (su mayor puntuación la obtiene de la teoría directa), y como ha sido documentado en ámbitos anteriores, los constructivistas mantienen su postura. Esta información nos aporta elementos para afirmar que el 66.6 % de los docentes centran la enseñanza de procedimientos a través de una detallada explicación y modelamiento de cómo hacer las cosas, para posteriormente mecanizarlos a través de la repetición de los pasos enseñados y todo ello supervisado por el profesor.

El ámbito que parece poseer mayor consolidación de la teoría constructiva es el de actitudes, ya que en él, 83 % de los docentes de la muestra prefirió estrategias pedagógicas apoyadas en esta postura teórica, además en el 50 % de la muestra desaparecen los puntajes en la postura directa, los datos recabados parecen apoyarse en la concepción de que las actitudes se aprenden a través de la interacción con los otros, siguiendo modelos de conducta orientados en el autoconocimiento, el cuidado de sí mismo y la autorregulación, aspectos promovidos en años recientes por políticas educativas internacionales y retomados e impulsados con una gran difusión a nivel nacional por la SEP, siendo el foco de atención, los grupos vulnerables, los valores y actitudes que deben prevalecer en las familias, escuelas y sociedad, lo anterior con la intención de contrarrestar las conductas antisociales que imperan en la actualidad (SEP, 2011).

Características de los perfiles

Constructivos

Las docentes con perfil constructivista coinciden en que empezaron el trabajo por competencias, en el inicio de las escuelas de tiempo completo, ocho años antes de que se iniciara la implementación de este enfoque en la Educación Primaria de manera oficial (2009), así mismo, las dos tienen más de 29 años de servicio, tomaron el primer diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En los resultados que ellas obtuvieron en los seis ámbitos valorados, siempre puntuaron más del 67 % en la postura constructiva, inclusive en algunos escenarios (motivación-Lidia, procedimientos y actitudes-Caro) seleccionaron el 100 % de sus opciones en la postura en la que fueron ubicadas. Los elementos anteriores enlazados con la entrevista que se les realizó sobre aspectos generales del enfoque de competencias nos aportan

indicios de que las profesoras, si bien, su perfil está predominantemente constituido por elementos constructivos y así lo manifiestan en la práctica pedagógica que desempeñan, aun presentan algunos planteamientos interpretativos y aunque pocos, también directos, lo anterior parece ser resultado de la falta de fundamentación teórica, ya que suponemos que su actuar lo han ido implementando a través del trabajo pedagógico diario, aunado a los elementos que han logrado rescatar de la búsqueda permanente de mejores formas de trabajo, pero de manera práctica e intuitiva y no a través de la profundización y autorreflexión constante sobre el marco teórico y metodológico constructivista y del enfoque competencial.

En los perfiles constructivos, como ya lo habíamos comentado en la primera fase, tampoco encontramos evidencia de que su formación haya sido el detonante de su perfil, ya que Lidia está estudiando el segundo semestre de la Maestría en Educación y Caro sólo tiene la Normal básica, lo cual, concede formación diferente ante perfiles similares, en lo que sí encontramos coincidencias, fue en los años de servicio, así como en el compromiso y aprecio mostrado hacia su labor magisterial, lo que nos hace suponer que a lo largo de su trayectoria profesional han tenido la necesidad y la voluntad de obtener mejores resultados de aprendizaje, por tanto este afán, las ha impulsado a evolucionar hacia teorías de enseñanza más constructivas, lo cual pudimos corroborar, tanto en los resultados que obtuvieron en el cuestionario de dilemas, así como en la forma de trabajo que estimulan en las aulas.

Interconstructivos

Los perfiles interconstructivos como ya se mencionó, son aquellos que se encuentran en posición de transición hacia una postura más constructiva, pero que todavía muestran acciones y

predilección por perspectivas interpretativas y directas, en ese orden de preferencia. Este perfil está caracterizado por pensamientos inestables y confusos con respecto a cómo entienden la enseñanza y el aprendizaje. Algo interesante de comentar es que, en el ámbito de contenidos y métodos, el cual está enfocado en lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar, las dos representantes de este perfil, no eligieron ninguna opción de tipo constructivo, por ejemplo, Antonia la mayoría de sus elecciones las sustentó en la postura directa (67 %), por su parte Marcelina dividió sus elecciones al 50 % entre la postura interpretativa y directa. Estos datos parecen no concordar con el perfil en el cual se les ubicó (interconstructivo), lo anterior puede ser consecuencia de que aún está arraigada la perspectiva directa sobre el entendimiento que han interiorizado sobre la enseñanza, por lo anterior, demuestran una pobre consolidación en la posición constructiva.

Algunas de las coincidencias encontradas en estos perfiles es que tienen menos de 15 años de servicio docente, las dos estudiaron en Normales estatales (Tlaxcala y Morelos), trabajan en escuelas de Jornada Ampliada y cursaron el Diplomado de la RIEB, el cual parece que les brindó algunos elementos básicos sobre el enfoque teórico y las innovaciones curriculares, sin embargo, a través de la entrevista logramos percibir que son cuestiones muy generales que manejan de manera superficial, parece que no han realizado un análisis substancial de lo que significa el constructivismo y menos aún el trabajo con el enfoque de competencias. Sobre este último, Antonia mencionan que los alumnos deben ser competentes para la vida, pero en realidad no tiene muchos elementos y no sabe cómo trabajar con ellos para lograrlo, y agrega al respecto, que los propios alumnos son una limitación para impulsar el trabajo por competencias, ya que: “aparentemente aprenden, pero después olvidan la información que supuestamente ya habían aprendido”.

Las acciones observadas en el aula de los docentes identificados con perfil interconstructivo, se corresponden con esta etapa de indefinición por la que atraviesan, y a pesar que de manera general interactúan con los alumnos, siguen buscando que ellos adquieran los aprendizajes por medio de la mecanización de los contenidos, y aunque manifiestan conocer los fundamentos centrales del constructivismo, parece que los han interiorizado sólo a nivel superficial, ya que no evidencian tener claridad sobre esta postura, sus acciones implementadas en el aula reproducen el conocimiento de forma realista, se apoyan en la resolución mecánica de los libro de texto, sin examinar las implicaciones de las actividades integradas en ellos, de la misma manera, tratan de corregir los errores de los alumnos de forma directa, sin darles la oportunidad suficiente de que reflexionen sobre sus propios conocimientos o los de sus compañeros.

Parece relevante comentar como conciben la evaluación las profesoras con perfil interconstructivo (Marcelina y Antonia), sin bien las dos expresaron que utilizan para evaluar rúbricas, portafolio de evidencias, escalas estimativas, listas de cotejo; durante la observación de la secuencia didáctica, ninguna de ellas utilizó alguno de estos instrumentos, inclusive Antonia, a través de la entrevista, refirió que estas herramientas de evaluación, las percibía *como no adecuadas para trabajarlas con los niños*, ya que ellos no estaban acostumbrados a utilizarlas y las resolvían sin ponerles atención, igualmente mencionó que un examen y la participación le parecía ser una mejor opción de evaluación, en dicho comentario se puede apreciar que en realidad ella no encuentra ventajas a este tipo de evaluación, e inclusive la aprecia como *negativa*, cómo que no le da elementos para saber si los alumnos han aprendido o no, y que si ha utilizado algunos de los instrumentos antes mencionados, seguramente ha sido porque están

integrados en las lecciones de los libros de texto y no porque crea que en realidad son valiosos para conocer y reorientar los avances de los educandos.

Por su parte Marcelina menciona que ella evalúa con rúbricas, listas de cotejo, tareas, participación en clase y conducta, pero durante el relato de su discurso parece darle más peso a los últimos tres aspectos, lo cual nos sugiere que ella aunque cuenta con la posibilidad de utilizar instrumentos de evaluación que le proporcionen mayores elementos para dar cuenta del proceso de aprendizaje desarrollado por los alumnos, prefiere utilizar estrategias más tendientes a la teoría interpretativa y directa, siendo su principal preocupación que los estudiantes otorguen las respuestas correctas y le parece que ello lo puede verificar básicamente a través de sus participaciones orales (v. gráfica 13), ya que de esa forma puede valorar que tanto, el discurso de los alumnos se corresponde con el que en su momento ella emitió durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Lo relacionado con las docentes interdirectas, es que tienen menos de 12 años de servicio (son las que tienen menos experiencia docente), no tomaron el Diplomado de la RIEB, y paradójicamente, a diferencia de los otros perfiles, son las que *dicen* tener mayor dominio teórico y práctico del enfoque de competencias. Mencionan poseer un manejo de entre el 80 y el 90 %, aspectos que no se corroboraron ni en la entrevista, ni en la secuencia didáctica. Las dos coinciden en que las principales dificultades para que se pueda promover el trabajo hacia el desarrollo de competencias son los niños, al respecto Ana expresa: “los niños que no quieren cambiar su conducta”; en el mismo sentido Rosa enuncia: “las características de los niños”, las dos perciben que ante las problemáticas enunciadas no pueden hacer nada, o pueden hacer muy poco y ello provoca, que desde ahí se posicionen para explicar los malos resultados educativos que obtienen, parece que están muy lejos de explicarse que el propio aprendizaje puede resultar

un excelente motivador y cómo un verdadero impulso para la adquisición de nuevos conocimientos.

Interdirectos

Evidentemente y como esperábamos, los perfiles interdirectos, son los más apegados a una enseñanza de tipo tradicional, esto significa que lo más importante para estas docentes, es que los alumnos reproduzcan los conocimientos lo más apegado a cómo ellas se los enseñaron. Las entrevistas nos mostraron que presentan mayores limitaciones en conceptos básicos sobre la postura constructiva y además de mostrar demasiada confusión sobre el enfoque competencial, por ello mismo, presentan un gran desconocimiento sobre lo que significa el desarrollo de competencias, con respecto a los resultados del cuestionario de dilemas, encontramos que sus respuestas en los seis ámbitos investigados, las ubican principalmente en la teoría directa, lo que efectivamente pudimos corroborar en las observaciones que se realizaron de las secuencias didácticas. Creemos que las representaciones hasta ahora construidas por estas docentes se pueden explicar con base en que a diferencia de los perfiles constructivos, por una parte, son las que tienen menos experiencia docente, y por otra, las dos se han mantenido al margen de los cursos de capacitación sobre la RIEB, cursos que sí han recibido los otros perfiles y Rosa además, en la escuela⁶ que labora, dedican menos tiempo en los Consejos Técnicos Escolares y este tiempo, lo dedican principalmente a problemáticas de organización y administrativas, todo ello, ha limitado la posibilidad de comprender más a fondo, tanto los aspectos teóricos, como los prácticos sobre lo que se plantea en el Plan y los Programas de estudio (2011).

⁶ Escuela regular, con horario de 8:00 a 12:30.

A pesar de que Ana y Rosa fueron identificadas con perfil interdirecto, existen algunas diferencias en cuanto a la significación que posee cada una sobre la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de que Ana sólo tiene 4 años de servicio, intenta acercarse a estrategias de trabajo menos tradicionales y le parece muy importante que los niños utilicen la internet para realizar investigaciones y que los alumnos sean más activos, pero al final llega al mismo punto, en el cual todos los alumnos deben tener los mismos apuntes para poder responder adecuadamente el examen final, y tal vez el estar ubicada en un escuela de Jornada Ampliada⁷, aunque haya sido poco tiempo, esto la ha impulsado a modificar, en un primer momento algunas de sus estrategias, esperando que la capacitación y la interacción con perfiles constructivos, le lleve a la confrontación de sus teorías implícitas y poco a poco vaya comprendiendo e introyectando con mayor profundidad la postura constructiva y la significación del enfoque de competencias.

Significación del enfoque de competencias

Apoyados en los casos estudiados, en los argumentos obtenidos y en las observaciones realizadas, podemos afirmar que hay diferencias importantes (entre los representantes de los tres perfiles identificados), en la forma de conceptualizar, significar y operar el enfoque de competencias, siendo los constructivistas los que se apegan más a impulsar aprendizajes contextualizados, entendidos éstos como procesos centrados en los estudiantes; por su parte, los interconstructivos, implementan actividades donde los estudiantes tienen un papel más activo, empero, siguen privilegiando los conocimientos, concentrándose principalmente en los contenidos de aprendizaje establecidos en los programas de estudio, sin preocuparse por enlazar

⁷ Escuela que labora de 8:00 a 14:30.

estos conocimientos con la vida diaria de los alumnos; de esta forma, los interdirectos encauzan el proceso educativo hacia una enseñanza de tipo realista, como ya se mencionó, orientan la adquisición de los aprendizajes, básicamente, a través la memorización, dejando para un segundo plano las particularidades cognitivas y contextuales de los alumnos. Sin embargo, a pesar de las diferencias antes mencionadas, los profesores observados, aun con perfil constructivista, todavía no operan la dimensión relevante del EBC, la cual hace referencia a preparar a los alumnos para la vida, por medio de un aprendizaje permanente y situado, lo anterior tal vez sea resultado de que las políticas educativas a nivel teórico establecen un programa con una visión innovadora hacia el desarrollo de competencias, y por otro lado, a nivel operativo, en un primer momento instauran estrategias de difusión y capacitación insuficientes, las cuales no logran impactar en la práctica docente, y en segundo momento, implementan evaluaciones estandarizadas que se apegan más a valorar la capacidad de memorización que los procesos de razonamiento y reflexión, por lo que indirectamente provocan que los docentes continúen apoyándose en una enseñanza de tipo enciclopédico; en el mismo sentido Diaz Barriga (2013), afirma: “La idea de preparar para la vida se expresa de manera contradictoria en las políticas educativas: por una parte se declara que los planes de estudio responden a una visión del aprendizaje como un proceso, y por la otra se miden sólo productos...” (p. 143).

Con fundamento en lo documentado en el presente estudio y en concordancia con lo reportado por Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011), podemos afirmar que los procesos de capacitación y el contexto escolar son dos elementos que marcan diferencias en las representaciones que van construyendo los docentes sobre la forma en que interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, parece que las docentes con posiciones más constructivas son aquellas que reportan haber recibido más cursos de capacitación sobre distintas

temáticas, pero principalmente sobre la RIEB, dichas capacitaciones refieren haberlas recibido tanto dentro como fuera de la escuela. Con respecto a la influencia del contexto educativo, las docentes de perfil constructivista, se desempeñan en escuelas de tiempo completo, en las cuales, cuentan con mayores oportunidades de asesoría y capacitación, por lo contrario, las profesoras identificadas con una postura interdirecta, aseveran no haber recibido cursos ni sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, así como tampoco del Enfoque Basado en Competencias (EBC), igualmente manifiestan, tampoco haber trabajado en los consejos técnicos escolares los aspectos teóricos y metodológicos sobre la RIEB y el EBC, lo cual se ratifica en su desconocimiento sobre los referentes básicos, tanto en aspectos conceptuales como en situaciones prácticas de los marcos teóricos antes mencionado.

Con relación a la evaluación por competencias, pudimos corroborar que dependiendo del perfil que representa cada docente, conciben de distintas maneras el proceso de evaluación, las constructivistas la entienden más cómo un proceso paralelo a la enseñanza y el aprendizaje, ya que se ocupan y van dando cuenta de los avances y limitaciones de los alumnos, sin embargo para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, lo que más les preocupa es que los alumnos puedan contestar de manera exitosa las pruebas objetivas para corroborar, valorando si aprendieron o no, a través de productos finales, dejando de lado los procesos.

Con todos los elementos recabados, podemos argumentar que el presente estudio aporta elementos significativos para afirmar que el conocer tanto las TI que subyacen en la significación de los docentes sobre su actuar pedagógico, como los perfiles desde los cuales se posicionan para planear y coordinar sus actividades profesionales, nos brindan elementos valiosos para construir cursos de capacitación de acuerdo con las características y necesidades de formación de los

docentes, lo cual dará como consecuencia que estos curso impacten de manera positiva en la comprensión del enfoque competencial y se instituyan mejoras en la actuación pedagógica.

Limitaciones del estudio

Debido a que no eran parte de los objetivos de la presente investigación, los datos recopilados no se enfocaron en un análisis más profundo de cada uno de los ámbitos de acción estudiados, lo cual nos limitó la posibilidad de explicar con mayores elementos, el por qué, algunos de los escenarios parecen ser más complejos para la actuación de los docentes, como es el caso de contenidos y métodos, en el cual la mayoría de los profesores eligieron opciones de tipo directo, y en otros ámbitos, que a pesar de ser complicados, como es el proceso de evaluación, se mostraron predominantemente constructivos, el analizar a profundidad dicha información, serviría para comprender más a detalle los procesos de apropiación que han ido construyendo los docentes a través de su práctica profesional en los diferentes ámbitos estudiados.

Otro dato interesante que se encontró y que sería pertinente enfocar en posteriores investigaciones, es el referente a que los docentes con más experiencia son los que eligen predominantemente posturas constructivas y por el contrario los docentes con menos años de labor docente se muestran más directos, hallazgo que sorprende, ya que los nuevos programas de formación docente, oficialmente están sustentados teórica y metodológicamente en el constructivismo y en el desarrollo de competencias para la vida, aspectos que no evidencian los docentes con pocos años de servicio.

Referencias

- Aguilar, R. M. y Butrón Y. C. (Eds.). (2007). Pisa 2006 en México. INEE. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/estudios-internacionales/3440>
- Aparicio, S. J. y Hoyos R. O. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 725-737. Colombia: Universidad del Norte.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (ISSN-1139-1723). No. 16. Marzo. Pp. 21-43. Universidad de Pablo Olavide, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677003>
- Barrios, E. M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las prácticas de enseñanza. (Monografía de investigación No. 2). Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Málaga.
- Blas, Francisco de Asís. (2011). Competencias Profesionales en la Formación Profesional. España: Alianza Editorial.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagennar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007. Bilbao, España: Ed. Universidad de Deusto.
- Castañeda, J., De la Torre, O., Morán, R. y Lara, R. (2004). Metodología de la investigación. México, Distrito Federal: McGraw-Hill / Interamericana Editores.

- Castoria, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP.
- Cossío, E. F. (2009). *Constructivismo versus conductismo. Las prácticas de enseñanza en siete escuelas primarias de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de las Américas A. C. México, Distrito Federal.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, Distrito Federal: UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, G. y Vanloubbeeck, G. (2009). *Las Competencias en la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, Distrito Federal: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández R. G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a ed. México, Distrito Federal: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández R. G. (2003). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. 40. (enero - junio 2013). Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=600_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos

- Díaz Barriga, A. F., Heredia S. A., Canto H. P., Tejeda L. M., Barrón T. C., Valenzuela O. G, Padilla M. R., Ramírez R. J. y Gracia L. M. (2013). “Innovaciones curriculares”, en Díaz Barriga, Á. (Coord.). La investigación curricular en México 2002-2011, México: COMIE, pp. 109-196.
- Díaz Barriga, A. F., Padilla, M. R. y Morán, R. H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente, en Díaz Barriga, A. F., Hernández R. G. y Rigo, M. A. (comps.). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo. México: UNAM.
- Díaz, Barriga. C. A. (2005). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *En Perfiles Educativos*. Vol. 28. No. 111. Pp. 7-36. Septiembre. México.
- Ezpeleta, M. J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX. No. 21. Pp. 403-424. Abril-junio. Consultada en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Feldman, D. (2008). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: AIQUE.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- García, A. J. J. (2009). Taller 3 de formación docente en el Distrito Federal. México, Distrito Federal: SEP.
- García, B. K. (noviembre, 2011). Encuentros desencuentros de los docentes sobre la reforma 2009 a nivel primaria. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D. F. Ponencia recuperada de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0588.pdf

- Garduño, T. y Guerra, M. E. (2004). Una educación basada en competencias. Primaria en el Distrito Federal. México, Distrito Federal: SSE-DF / DGOSE-DF.
- Gimeno, S. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. (2009). Diez tesis sobre la utilidad de las competencias en educación. En Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Gimeno, S. (Comp.). 2ª. ed. Madrid: Morata.
- Gimeno, S., Pérez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Gimeno, S. (Comp.). 2ª. ed. Madrid: Morata.
- Hernández, P. y Maquilón, S. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14. No. 1. Pp. 165-175. España: Universidad de Murcia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (1998). Metodología de la investigación. 2a ed. Distrito Federal: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2004). Metodología de la investigación. 3ª. ed. Distrito Federal: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- INEE (2005). Resultados de las pruebas nacionales de lectura y matemáticas por modalidad educativa. Folleto 10, Distrito Federal: INEE.
- INEE (2009). Información sobre México en Pisa 2009. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/BuscadorDocs/detallePub.action;jsessionid=BBBA9657E557AE90B4FA7047E44B0CDE?clave=INEE-200905288>

- Informe de Resultados de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública (2010). Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Auditoría de Desempeño: 10-0-11100-07-0924. DS 002. Recuperado de: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2010i/Grupos/Desarrollo_Social/2010_0924_a.pdf
- Jiménez, L. A. y Feliciano, G. L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*. Año LXIV. No. 233, enero-abril, pp. 105-122. España: Universidad de la Laguna.
- Jonnaert, Ph. (2002). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. Quebec, Canadá. Recuperado de http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I. y de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conception of teaching, learning and evaluation. *Psychologic of Music*, vol. 42(2), pp. 157-176.
- López, V. B. y Basto, T. S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista de Educación y Educadores*. Vol. 13. No. 12. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Marcelo, G. C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- Martínez, V. J. (2004). Aprendizaje implícito y explícito de secuencias: determinantes e indicadores. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

- Marrero, A., Jiménez, Ll., Martel de la C., Castro, L., O'Shanahan, J., Baena, C., Hernández, D., Martínez, L. y Cepeda, R. (2010). El pensamiento reencontrado. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2011). La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Montaner, C. A. (2005). El penoso fracaso de la educación latinoamericana. *Educación 2001*, No. 117, Distrito Federal: Revista Educación 2001.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Trad. Vallejo, G. M. Francia. UNESCO.
- OCDE, (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Santillana.
- OCDE, (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo. E. U. USAID. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/.../2005.dsceexecutivesummary>
- OCDE, (2006). Iberoamericana en Pisa 2006. Informe Regional. México. Santillana. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/33863953/Estudio-PISA-2006-Paises-Participantes-y-Resultados>
- INEE, (2013). México en PISA 2012. Resumen ejecutivo. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Resumen_Ejecutivo.pdf
- INEE, (2015). México en PISA 2015. Resumen ejecutivo. México. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA_2015_IMP021216-1.pdf

- O'Shanahan, J. I. (1996). Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado. (Tesis Doctoral). Universidad de la Laguna. Tenerife. Islas Canarias.
- Pérez, E. M., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*. Vol. 22, no. 2, 155-173. doi: 10.1174/021093901609479
- Pérez, A. y Gimeno J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *En Infancia y Aprendizaje*. No. 42. Pp. 37-63. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias: Todo un programa. *Vida pedagógica*. No. 112, septiembre-octubre. Ginebra.
- (2008) Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*: Universidad de Génova.
- (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Trad. María Eugenia Nordenflycht. En *Revista de Tecnología Educativa* Vol. XIV No. 3. Pp. 311-321. Santiago, Chile: Revista de Tecnología Educativa.
- (2000b). "El arte de construir competencias". Trad. Luis González Martínez Entrevista de Gentile, P. y Bencini, R: Universidad de Ginebra. pp. 19-31
- (2000c). *Construir competencias desde la escuela*. 1ª reimp. México: J. C. SÁEZ EDITOR.
- (2000d). El arte de construir competencias. Entrevista realizada por Paola Gentile y Roberta Bencini. Trad. González. M. L. Septiembre. Pp. 19-31. Nova Escola, Brasil. Recuperado de: <http://cap.ver.itesm.mx/uv/profordems/modulo2/CONSTRUIR%20COMPETENCIAS.pdf>

- Pozo, J. I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*. No. 69. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Martín, E., Pérez Echeverría, M., Scheuer, N., Mateos, M., y De la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 33. No. 2. Pp. 179-184. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pozo, J. I. y Mateos, M. (2013). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. México: Colofón/Morata.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2013). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. México: Colofón/Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: GRAO.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A. y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rodríguez, C. C. y Vera, N. A. (2007). Evaluación de la práctica docente en las escuelas urbanas de Educación Primaria en Sonora. *En Revista de Investigación Educativa*, 35, tomo 12. México, Distrito Federal: Revista de Investigación Educativa.
- Rodríguez, P. A. y González, M. R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48. Tomo 3. España: Universidad de La Laguna.
- Ruíz, C. G. (2012). La reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15 (1). 51-60. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2000). Defining and selecting key competencies. E. U. OCDE. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/.../2000.desecocontrib.in>
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Málaga: Aljibe
- Sacristán, G. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Sacristán, G. (Coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación Primaria 2007-2012. Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Acciones para la articulación curricular 2007-2012. Distrito Federal: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Plan de estudios de Educación Primaria. Etapa de prueba. México, Distrito Federal: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios. Educación Primaria. Distrito Federal: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a). Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b). Resultados Prueba ENLACE 2011 Básica y Media Superior. SEP. septiembre-9-2011. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf

Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Tedesco, J. C. (1994). Tendencias actuales de las reformas educativas. Boletín, 35, Santiago de Chile: OREAL / UNESCO.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Informe Técnico, Jomtien, Tailandia.

Zabalza, L. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

Guion de entrevista

Ficha Técnica

Introductorias (rapport)

Nombre de la escuela:

Nombre:

¿Cuántos años tiene de laborar en esta escuela?

¿Qué grado atiende actualmente? ¿Hay algún grado en el que usted prefiera trabajar?

Años de experiencia docente

Capacitación y actualización

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Participa actualmente en Carrera Magisterial?
3. Tiempo de participar en carrera.
4. ¿Qué nivel de carrera tiene?
5. A partir de la reforma del 2009, sabe ¿qué enfoque se le dio a la educación básica?
6. ¿Cuándo y dónde ha tenido su primera aproximación sobre el enfoque de competencias?
7. Después de esa aproximación, ¿Qué otros cursos ha tomado sobre el enfoque de competencias?
8. ¿Cuáles son las instituciones que han coordinado dichos cursos?

9. Explique si los cursos que ha recibido sobre el enfoque de competencias le han sido útiles.
¿En qué sentido?

Conocimientos sobre el enfoque de competencias

10. ¿Desde su percepción, explique en qué consiste el sustento teórico del Plan y los Programas de Estudio de la Educación Primaria?
11. ¿Se le ha proporcionado un documento oficial en donde se explique la fundamentación psicopedagógica del enfoque de competencias? ¿Qué opinión le merece? ¿Ha sido discutido en la escuela en la que usted trabaja?
12. ¿A qué autores identifica que hayan desarrollado propuestas teóricas y/o prácticas sobre el enfoque de competencias? ¿Cuáles son los que usted considera más importantes? ¿Por qué?
13. ¿Cómo considera su dominio sobre el enfoque basado en competencias a nivel teórico? ¿Por qué?
14. ¿Cómo considera su dominio sobre el enfoque basado en competencias a nivel práctico? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido para implementar el enfoque de competencias en su práctica docente?
16. ¿Cuáles son las tres principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias en sus alumnos?
17. Describa el proceso de una secuencia didáctica que usted haya impulsado para el desarrollo de competencias en sus alumnos.
18. En su opinión, ¿cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza basada en competencias y una enseñanza centrada en objetivos?

Evaluación de competencias

19. Encuentra alguna diferencia en la evaluación propuesta en los programas anteriores (1993) y en los actuales (2011).
20. Mencione los principales instrumentos que usted ha utilizado para evaluar las competencias de sus alumnos.
21. ¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque basado en competencias?
22. ¿Cuáles son las principales dificultades de evaluar por competencias?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 2

Transcripción entrevista con la profesora Caro del 2°. Escuela de Tiempo Completo

Buenos días, ¿cuál es su nombre?

Buenos días, Caro (seudónimo), a sus órdenes.

¿Tiene muchos años trabajando en esta escuela?

En esta escuela tengo, voy a cumplir 7 años.

7 años y ¿cuántos años tiene de...

Trabajando tengo 34.

¿Cuál es el nombre de la escuela?

Presidente Plutarco Elías Calles.

¿Qué grado tiene actualmente?

2° grado.

¿Y hay algún grado en el que le guste más trabajar?

No en realidad he trabajado con todos, entonces cuando estoy en sexto, me enamoro del 6° o del 5° y digo que cosa tan más maravillosa me paso ¡no! y ahorita que estoy con los chiquitos también, a ellos los tengo desde primer año, entonces es muy difícil, pero... si me gusta, me adapto, me voy adaptando a los grados que me van dando, ¡si, no tengo predilección!

No hay ninguna predilección.

No.

¿Cuál ha sido su formación profesional?

Bueno, yo estude la Normal en una escuela privada y después... he... hice... el tronco común en la Universidad Pedagógica, después la cambiaron al Ajusco y me fue totalmente imposible, de verdad trasladarme tan lejos, ya era lejos en Iztacalco pero después al Ajusco, fue pero, entonces

me fui a la UAM Iztapalapa, que es el rumbo donde yo vivía antes, me fui a la UAM Iztapalapa y ahí estude, la carrera de, la mitad de la carrera de Sociología y después se suscitaron una serie de situaciones de carácter familiar, he... económico, en las que yo tenía que pues, trabajar todo el tiempo, entonces ya no me fue posible continuar, después he estado tomando algunos cursos de inglés porque me gusta, también de computación porque me gusta, y este, si, si me gusta estar aprendiendo cosas ¿no?, desafortunadamente los tiempos no dan para todo lo que uno quisiera, y el dinero también, *-También-*porque los cursos de inglés son caros, estar en Interlingua es caro, entonces este... de repente eso sí nos limita, pero yo creo que todos los maestros si estamos dispuestos a seguir estudiando y a seguir aprendiendo, el problema es económico, esa es la situación.

El problema económico y también de tiempo de tiempo verdad, porque no hay...

Estamos en tiempos completos *-uhum-*entonces este, cerca de donde vivo ahora, que es por la carretera a Cuautla hay un Harmon Hall, dije bueno pues ahí voy, pero... ¡ya subieron mucho las colegiaturas!, entonces sí, voy a tratar de tomar alguno en línea.

¿Y cuánto hace de su casa para acá?

Hago este, dos horas y media, a veces tres, dependiendo del tráfico, si muy lejos *-sí, sí está lejos-* pero se trabaja a gusto en la escuela, *-sí esa es una ventaja, el sentirse bien, ¿verdad?* - sí es muy a meno con, con los compañeros, son muy este... como le dijera, respetuosos ¿no?, entonces se trabaja a gusto, es ganancia.

¡Pues sí, ni modo!, bueno, ¿Ha participado en carrera magisterial, o está participando?

No, nunca he participado en carrera magisterial este..., me ha desanimado mucho, maestra, me apena mucho decirlo, pero me ha desanimado porque a veces, hay personas que están en niveles Z de carrera... y la práctica dice otra cosa... de verdad, entonces no sé, si me dedico a hacer todo

lo de carrera magisterial y como que abandono mi grupo, este... no, no muy bien comulgo con eso, entonces yo trabajo lo que, lo que esté a mi alcance y lo mejor que puedo y no me interesa mucho si estoy en carrera o no estoy en carrera, o sí me pagan mil pesos más o menos, no me... preocupa tanto vamos, el dinero si me hace falta y si lo quiero, pero... no creo que vaya por ahí, es cuestión de dinero.

Entonces, no lo ve solamente como... pues, obtener un recurso económico extra, sino como un fortalecimiento en su práctica.

No... de hecho, este, le digo, yo estuve estudiando varios años y regresé a la UAM a estudiar inglés, hace un tiempo, este, estuve también estudiando inglés en Harmon Hall, en Interlingua y son cosas que a mí me han costado, también los cursos de computación, me han costado.

¿Cuándo y dónde ha tenido su primera aproximación con el enfoque de competencias?

Fue desde antes de la RIEB, ya desde antes de la RIEB se hablaba de competencias, en... no sé cuántos años hará, déjeme ver, hará unos diez años, yo creo, diez años en los que entre a la primera escuela de tiempo completo y entonces se trabajaba por proyectos, y ya se hablaba ahí de competencias y ya después vino la RIEB, los primeros cursos de la RIEB, que fueron en ¿qué?... - *¿2009?* -, 2009, el primer curso de RIEB, el primer diplomado de RIEB, *-aja, el primer diplomado-* ese fue el que yo tome, porque tenía primer grado, entonces, la directora de ese entonces nos invitó a que las que estábamos en primer grado, tomáramos el diplomado y ya, ahí fue algo más fortalecido, más este... con mayor conocimiento ¿no?, de lo que estábamos haciendo, interesante.

Si efectivamente este enfoque se implementó primero en escuelas de tiempo completo, sin ser de manera oficial ¿no?, cómo una parte del programa de las escuelas de tiempo completo. Después de este diplomado que tomó, ¿ha tenido otros cursos, otros acercamientos?

Sí, si tome otro curso de computación, porque es que me gusta, ¡es que me gusta!, hay gente a la que no le agrada, pero a mí sí me gusta, porque, pues le permite a uno desenvolverse mejor ¿no?, por ejemplo había veces que, que, ahora tenemos que estar usando el equipo de cómputo y además tenemos que estar trabajando con los niños y al principio me costaba mucho trabajo, no tenía esa habilidad, pero ahora sí ya la tengo y me dice una persona (se sonríe), es que no duermes haciendo ejercicios, le digo no, lo hago simultáneamente (vuelve a sonreír), si duermo, entonces eso nos permite como qué, desenvolvernos más y he tomado curso, tome otro curso de computación e intente tomar otro curso, ¿de qué lo tome?, ha, un diplomado en línea de TICs y le digo lo intente, porque me quede a la mitad y le voy a decir porque... porque en donde vivo, donde me cambie hace tres años, no tenemos servicio de internet, entonces yo hacía el , sin tener internet, entonces iba al internet de por la casa, lo que podía hacer aquí en la escuela, he, después de la salida o antes de la entrada y llegó un momento que... ya no podía leer, oír las conferencias ni nada de esto en esos medios así cómo qué, luego iban de aquí de la escuela y nos decían saben que, ya tienen que irse, no pueden quedarse, vámonos, entonces, se me complicó mucho y ya no lo hice, pero... si es algo que siempre tengo en mente ¿no?, sobre todo en los periodos vacacionales, si me gusta estar tomando cursos, pero sí, esa mitad de diplomado que la hice, que me ha sido muy funcional, la mitad y el otro curso que también fue de computación, sí.

Pero este curso ¿fue relacionado con la RIEB, con el enfoque de competencias, o fue...?

Sí, sí definitivamente, lo que este curso está enfocado a utilizar la, las TICs en función de, el desarrollo de competencias, *-¡ah, Ok! -*, el desarrollo de competencias, pero las competencias en el trabajo de equipo, que se desarrolle dentro de un equipo, en el trabajo colaborativo, sí de eso se trata.

Entonces, ha tomado el diplomado, esté otro diplomado que no lo concluyó, pero bueno si retomó elementos y por parte de la SEP o de la coordinación que le hayan brindado la oportunidad de tomar otro curso.

En el centro de maestros hice este, el de computación, el básico II y luego hice este otro diplomado, pero también fue por parte del... el gobierno del distrito federal, implementa estos este... o pone a nuestra disposición estos diplomados, sí entonces, ya uno se inscribe, sí porque nos inscribimos en Zacatenco, es de parte del D. F. sí, y otro fue del centro de maestros, entonces sí, de alguna manera.

Piensa que estos, ¿principalmente estos dos diplomados si le han sido útiles para... impactar en su práctica docente?

Sí, yo creo que, independientemente, pienso que de lo que, podamos aprender y específicamente de esto, indudablemente que nos va cambiando como personas, nos va haciendo diferentes, después de un diplomando, después de un curso de inglés, después de un curso de lo que usted quiera, no somos los mismos, no somos los mismos definitivamente, vamos transformándonos, eso es lo interesante, yo digo ¿no?, o sea a mí sí me gusta, me entristece mucho, no disponer ni del tiempo, como yo quisiera, ni del dinero, le digo a mi esposo que cuando me jubile, dios mediante, este... voy a regresar a terminar esa licenciatura, (se le salen las lágrimas).

Si pues son metas que deja uno pendientes y que se pueden lograr si se quiere. Usted habla de que todos los cursos la transforman, que siempre usted obtiene algo de ellos, he... ¿piensa lo mismo de los cursos que se dan por ejemplo al inicio del ciclo escolar de parte de la coordinación o algún curso que específicamente haya tomado de parte de la coordinación?, los mira igual que estos dos diplomados...

Yo creo que los curso que tomamos al inicio de, de los ciclos escolares, este... tienen una finalidad sobre todo, más que de, de elementos teóricos, que es la finalidad que tienen los otros, los otros, y de que se la apliquen, yo creo que esos cursos son, cómo son muy cortos, son de sensibilización, porque sí de repente, como que perdemos en ese ir y venir diario y en ese, esos problemas que se nos presenta día a día, esa sensibilidad, entonces al principio del curso, de los cursos, este, no sensibilizan, nos, nos he... yo creo que nos abren el corazón para esta labor, que es ¡tan difícil y tan ingrata, porque si es ingrata!, ¡los padres son muy difíciles!, ayer me decía una señora, este, qué difícil yo no podría trabajar con los niños, le digo es que, los niños realmente, son oro molido, la situación es de, de padres, no de niños, entonces si nos sirve para sensibilizarnos con los niños y decir, ¡hay pero es que de verdad, ya sufro con Juanito! y decir al fin y al cabo es un niño, al fin y al cabo es un niño y él está esperando de mí, lo mejor que tengo, creo que sirven para eso, sí son, obviamente que sí son útiles, de que son útiles son útiles.

Desde su percepción, explíqueme cómo usted entiende el marco teórico o el sustento teórico del Plan y Programas del 2009, bueno, del de él enfoque de competencias.

¿Cómo lo entiendo?, bueno yo creo que... es un... no es tanto que tenga un enfoque... tan novedoso, porque es algo como que, se ha ido este... ha ido como que desarrollándose ¿no?, ha pasado por un proceso y bueno ahorita tenemos los programas 2011 *-uhum-* bueno de acuerdo, pero es algo que ha ido creciendo y se ha ido transformando, pero... considero que es muy interesante, por ejemplo, esta vez que evaluamos, esta vez que evaluamos, considero muy interesante porque... evalúa una serie de... de competencias del niño, que no son solamente, el... lo que saca en un examen, sino que se va enriqueciendo cada uno de los enfoques de las asignaturas, en mi caso de segundo grado, cada una se van enriqueciendo para que el niño se vaya nutriendo de muchas fortalezas de muchas competencias y se vayan integrando para hacerlo

un todo y este ejemplo, lo he platicado muchas veces con, con los maestros y en la familia, que recuerdo mucho cuando yo iba en secundaria, que era totalmente otro enfoque, (hace mil años, verdad de eso), y entonces había compañeros que eran, potencialmente prometedores y no lograron nada, pero no lograron nada porque, el enfoque, de ese programa, los contemplaba en función, de su calificación nada más, y eran niños dispersos, pero no menos inteligentes, ni menos capaces y ellos eran hábiles en otras cosas, había alguien que era genial en educación física y genial en laboratorio, pero a la hora de los exámenes, nada más no daba una, y yo me pregunto, que bueno que ahora evaluemos otras competencias, como lo marca el programa 2011, que bueno que evalúe otras competencias y que no nada más sea, esa calificación, porque de verdad que para ellos, , este, hubiera sido otro su futuro, seguramente y me, me, me lastima mucho eso, porque eran mis compañeros y... pues que bueno para los afortunados ¿no?, que podíamos contestar un examen e ir como maquinitas, y 10, 10, 10, 9, 9, 9, que bueno para los que, podíamos hacerlo, pero, y los que no, y eran tan prometedores y no estaban visualizados, ellos en ese contexto, no entraban, entonces es una pena y que ahorita a estos niños se quiera encontrar, las competencias en las que son hábiles y que en función de eso se evalúe, se me hace muy interesante, porque no son, no quedan fuera de este programa, todos están adentro, los que tienen capacidades diferentes, los que pueden resolver un examen y sacarse diez, los que no pero que, hacen unos ejercicios barbaros y son muy buenos a la hora de participar en clase, aunque se dispersan en el examen y dicen que estoy haciendo ¿no?, sí, se me hace, a mí es la parte, que más me, me agrada y me conforta ¿no?

¿Le han proporcionado un documento oficial en donde se explique la fundamentación psicopedagógica del enfoque de competencias?, o sea, por parte de la coordinación, de la dirección 4, ¿le han dado un documento donde se explique, aparte de los Planes y Programas?,

¿qué explique de donde surge esto de las competencias, por qué surge, cuál es el sustento teórico?

Hay que yo recuerde no, no hasta donde yo, no. No que yo recuerde no, que no.

¿Identifica a algunos autores que hayan trabajado este enfoque o concepto de competencias?

A ver déjeme acordar... emm... Delors, este... ¿qué otro, qué otro, qué otro?, soy mala para los nombres, pero él trabajo en este, Delors hizo este... se llevaron a cabo una serie de, de ponencias en diferentes países, relacionadas con el enfoque de competencias, ¿qué otro?, ¿qué otro? umm, hay no me acuerdo de otro, *-no importa-* no me acuerdo, pero Deelors es obviamente el que identifico más.

¿Cómo considera su dominio teórico sobre el enfoque de competencias, a nivel teórico nada más?

Yo creo que... debo trabajar más en eso, teóricamente, porque en la práctica, se nos, se nos va la teoría, si es cierto, yo esa parte sí la, qué bueno que me hizo esa pregunta, porque de verdad es algo que tengo que fortalecer y créame que ya me hice el... serio propósito, de que digo bueno, voy a planear cada dos semanas, pero en la otra parte voy a estudiar el sustento teórico, porque también lo debo de saber, tengo que tener esos elementos, porque no puedo... estar en esto sin, sin conocer el sustento, porque si lo estudiamos en la RIEB, pero... de eso ya paso un tiempo, entonces si necesitamos irlo este, recapitulando, porque si es cierto que se nos pierden cosas, esa es la verdad, entonces de mi parte, ¡si lo tengo bien visualizado! y voy a tomar cartas en el asunto para fortalecer esa parte teórica.

¿Y en el nivel práctico cómo se siente?

A nivel práctico yo creo que... siempre debo poder hacer mejoras y siempre debo estar muy atenta a... a ubicar, cuáles son las debilidades que tengo, esta vez que hicimos exámenes, sé que

hubo debilidades y no fueron las de los niños, fueron las mías... honestamente y ya estoy trabajando en eso, ya estoy trabajando en eso porque, sí, ellos se desenvuelven muy bien en la clase y se desenvuelven muy bien en los cuadernos, pero ¿Qué pasó en el examen?, ahí quien no, no supo hacer bien las cosas fui yo.

¿Por qué considera eso?

Porque... no... se me fue de las manos, hacer más ejercicios de atención y de entender indicaciones, esa parte la di por hecha y no era cierto, y ahí no fue que el niño no supiera, fue que, no trabaje el que le diera indicaciones, el que comprendiera las indicaciones y eso fue algo que... un error mío, no de ellos, entonces ahí sí tengo que trabajar.

¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido para implementar el enfoque de competencias dentro de su aula?

Hummm... Creo que... la percepción que tienen de la escuela los padres de familia... ellos tienen una idea diferente, obviamente tienen razón, tienen una idea diferente porque ellos están centrados en la forma en que ellos aprendieron en la escuela, como ellos lo estudiaron y sí ha habido cambios sustanciales, indudablemente ¿no?, yo recuerdo de cuando estude, estuve trabajando los primeros, ha cómo trabajo ahorita, es un mundo de diferencia, entonces creo que uno de ellos son los padres, no tanto los niños, porque los niños a fin de cuentas se adaptan, para ellos todo es nuevo, entonces ellos se van adaptando a las nuevas cosas que les van eh... presentando, como el celular ¿no?, ellos nacieron con el celular, ellos no conocen otra cosa, entonces rápidamente ellos lo pueden manejar, igual la forma de trabajo, pero los padres de familia tienen una perspectiva diferente y ellos esperan que sus hijos sean evaluados de otra manera totalmente diferente y tratados también de otra forma, entonces si el niño no lleva todos los cuadernos llenos, no se trabajó, entonces sí desarrollaron otras competencias de trabajo

colaborativo, de uso de lenguaje para comunicarse, de... qué le puedo decir, otra serie de, de habilidades que el niño debe, debe fortalecer, pero el padre de familia, si no ve el cuaderno llenó, no trabajaron.

Pues sí esa es una de las principales limitaciones, ¿Cuáles son las tres principales herramientas didácticas que usted ha... ó que implemente en su aula con este enfoque de competencias?

¿Herramientas didácticas?... Bueno yo, no sé si podría yo este... centrarlas en sólo tres, no lo sé, no sé si podría centrarlas en tres.

Bueno, si hay más..., o como quiera.

Bueno, es que no me queda muy clara la pregunta, a ver ¿cómo una estrategia?

Sí, cómo estrategia que usted utiliza en el aula.

Constante, mente, bueno, yo creo que vamos ¿cómo que por asignaturas verdad? En... por ejemplo en español una estrategia de trabajo, sería... sería el que los niños lean periódicamente, tenemos un registro de lecturas semanal y los niños ahí van registrando, bajo claro, ciertos lineamientos de trabajo, van registrando las lecturas que van haciendo y van comentando, van escribiendo opiniones, entonces eso nos lleva, y también aparte, también van encontrando el significado de las palabras que no conocen, entonces esto nos lleva a que los niños, pues... fortalezcan el... el, la comprensión la lectora... el hábito de leer, que además les gusta, porque luego vienen y recomiendan lecturas de la antología, que es preciosa la antología y que además algunos van comprando los, libros que vienen allí, porque son como resúmenes de libros, es muy interesante eso, eso algo que hemos estado implementando desde el año pasado, es constante, ya los padres lo saben, los niños lo saben y eso nos ha ayudado mucho y a veces ellos también, ya conocen otras palabras, enriquece el lenguaje, eso sería en... en español, también ellos para redactar y utilizar el..., transformar digamos el, el, la expresión oral, el lenguaje oral a escrito,

ellos escriben su diario, entonces es secreto, nadie lo puede ver, pero si, ya llevan bastante, lo traen nada más para ver hasta dónde vemos de hojas, nadie puede entrar allí, en esos este, en esa este... ¿qué le digo?, cosas privadas de ellos, pero sí, si lo traen y allí, y ellos saben, que competencia se está desarrollando con su diario, ellos dicen me sirve para escri... para expresar, de forma escrita lo que pienso y lo que siento, sí, ya lo están entendiendo de esa manera, eso sería en español. En matemáticas eh... una herramienta que se hace muy importante y muy genial, aunque a veces nos falta mucho tiempo, aunque estemos aquí ocho horas, nos falta tiempo, eh... los desafíos, son muy bonitos, son muy bonitos y cómo que nos remonta otra vez al uso del material didáctico, la directora nos hace mucho énfasis en el uso de, de material concreto, entonces los niños sí están habituados a utilizarlo, entonces este... pues los desafíos son una herramienta genial y ya la directora nos proporcionó unas listas de todo el material con que cuenta la escuela, material didáctico y bueno, pues ahí estamos en eso ¿no?. Esas, creo que serían dos muy buenas, y en las otras asignaturas bueno pues también, eh... yo no sé si le podremos llamar, estrategia, herramienta didáctica, pero, creo que en lo que se refiere a formación, expresión de la naturaleza y la sociedad, a exploración de la naturaleza y la sociedad, ha, formación cívica y ética... creo que aquí lo que... yo rescato mucho y trabajo y es en lo que me centro a evaluar, no si el niño dice, pude distinguir cuáles alimentos son nutritivos y cuáles alimentos son chatarra, cuales... sí, sino que, nosotros tenemos un cuadro donde evaluamos por ejemplo, es un cuadro de todo el mes, está dividido, cada día está dividido en tres partes y entonces la primera parte, se refiere al... al, los alimentos que toma en el refrigerio, a la hora del recreo, lo... si consume todos los alimentos del comedor y si se cepillan los dientes, por ejemplo, y entonces en esa forma yo me estoy dando cuenta si el niño verdaderamente ha hecho suyo lo que está aprendiendo en esta asignatura, si realmente, sí cuida su salud y sabe cómo alimentarse,

para que el día de mañana, no sea un niño mal alimentado, mal nutrido y que bueno, eh, vaya a engrosar las filas de gente diabética ¿no?, y que es un problema ya muy grave en nuestro país, entonces yo me voy mucho al, al hacer.

¿Me podría narrar o describir un trabajo... o una enseñanza de algún contenido a través del enfoque de competencias, qué usted recuerde en cualquiera de las asignaturas?

Sí hay uno que me gusta mucho y que recuerdo y que es muy sencillito eh, pues es segundo, es muy sencillito, este y que es de desafíos. Enseñar a los niños a hacer un conteo de elementos de una colección grande, pero es en equipo, entonces todos tienen que ponerse de acuerdo primero para contar esta cantidad, esta montaña de fichas y entonces todo el mundo dice –y ahora cómo le vamos a hacer- y los niños, al principio no sabían cómo hacer, algunos equipos se enojaron, salieron peleados, otros no lograron nada, otros, este, ya en la segunda, ocasión, ya dijeron, bueno pero es que si sabemos contar de 10 en 10 y de 20 en 20 pues vamos a agrupar y entonces, tú me las vas pasando y yo las voy acomodando ¿no? y entonces también algunos otros, que no le llamo yo copiar, sino, yo creo que ya le llamo estrategia, no nada más veo aquí en mi mundo de equipo, sino que también, me levanto y veo que hacen otros ¿no?, no es que estén copiando, es que están buscando la forma de resolver el problema que se está presentando aquí, entonces, ¡ah, es que allá ya contaron de 20 en 20, a nosotros no se nos da de 20 2n 20, se nos da de 10 en 10, bueno pues de 10 en 10 y van acomodando ¿no?, entonces este... después de esto, de que ya se contaron y ya lograron saber cuántos tenía cada quien, hubo por ejemplo un equipo en el que no lograron nada y entonces vienen las preguntas, ¿por qué razón tú, ustedes no lo lograron?, ah, no lo lógranos porque discutimos, porque peleamos, desperdiciamos el tiempo peleando, no nos pusimos de acuerdo... y fue una pena porque sí sabíamos contar de 20 2n 20 y de 101 en 10 y de 5 en 5, pero desperdiciamos el tiempo... entonces bueno, que sugieren los demás equipos, ah

pues nosotros lo hicimos de esta forma, me los iba pasando, nosotros cada quien un montón y los fue contando y los que iban sobrando, los íbamos este, agrupando ¿no? y cada quien así, cada equipo iba expresando sus estrategias de trabajo y ya este equipo que no pudo, escucho... y aplicó lo que había oído y entonces lo volvieron a hacer y al final del, del trabajo, todos, aunque ya no nos llevamos los treinta minutos que nos marca el desafío, pero sí lograron este, ponerse de acuerdo y resolver lo que tenían que hacer, entonces esto se me hace muy enriquecedor y ya han aprendido ellos, aunque es un grupo muy difícil, créame, muy difícil porque son niños muy dispersos y que bueno yo... ahí está mi labor ¿no?, yo tengo que trabajar con ellos, pero ha sido muy interesante, eso me gusto mucho... porque aprendimos a colaborar y a trabajar en equipo.

¿Cuántos alumnos tiene?

31 y tengo una niña... que tiene una, un desarrollo mental de niña de cuatro años, sí... yo conozco a una niña de cuatro años que es mi vecina y... según el neurólogo dice que, de cuatro años, yo conozco a mi vecina de cuatro años... y... tiene desarrolladas muchas más habilidades, entonces quiero pensar que esta niña, ni siquiera es de cuatro, tiene siete, pero probablemente tres...

Pues esta difícil ¿no? ... para integrarla...

Entonces, sí se hacen adecuaciones con ella... en todo lo que sea, este, participación en clase, dentro de lo que cabe ella participa, si se integra y ella ya sabe que deja su paquete de cuadernos, los pone así, aquí están mis cuadernos para que me pongas trabajo... entonces ella ya sabe que hace cosas diferentes, pero igual se integra.

En su opinión ¿cuáles son las principales diferencias entre una enseñanza tradicional y la enseñanza ahora por el enfoque de competencias?

Bueno, yo creo que el enfoque de competencias es meramente, eh... reflexivo, si los hace razonar, si lleva a los niños a reflexionar no solamente sobre un problema de carácter académico, sino sobre su, se vuelca hacia su propio yo, hacia su propia vida, hacia su propio hacer y... el, el enfoque tradicional no los llevaba a eso, yo vengo de ahí y definitivamente no nos llevaba a eso y creo que muchos habrían, habríamos tenido una vida diferente, creo que una mejor vida, si nos hubieran educado de esta forma, habríamos sido más reflexivos, habríamos tomado mejores decisiones en la vida, yo siempre lo he dicho, que con el otro, porque con el otro era, otros los que pensaban y otros los que nos calificaban y otros los que lo hacían, nosotros no reflexionábamos si lo hice bien, si lo hice mal, qué aprendí, cómo me estoy eh... relacionando con mis semejantes, no pensábamos en eso, entonces qué bueno que ahora sí, que bueno que ahora sí, ahora, pero sobre todo ahora que los niños no están con sus padres, como en aquel entonces, qué bueno que ahora los niños se vuelvan reflexivos, porque si ellos no toman buenas decisiones no sólo a nivel académico, sino a nivel personal, quién sabe qué será de ellos, entonces a mí, yo lo considero muchísimo mejor este.

¿Cuáles son los principales instrumentos que usted ha utilizado para evaluar las competencias de sus alumnos?

Buenos, creo que lo que antes no hacíamos era hacer una evaluación constante, como que se evaluaba el examen y ahora sí es una evaluación constante, creo que más rica porque se evalúan muchos aspectos, del alumno, no nada más uno, eh..., creo que esto es lo más, bueno que la evaluación es permanente, es obviamente constante, es formativa y bueno y al final tiene que ser sumativa, no nos queda de otra ¿verdad?, pero antes no era así, y entonces creo que estos son los elementos que nosotros tomamos para evaluar, las características que la evaluación y bueno, las rúbricas, las listas de cotejo, que son como listas de cotejo las que nos marcan, las que tienen los

libros, no son propiamente rúbricas, las rúbricas son más complejas de elaborar, pero la ventaja que tenemos, es que ya tenemos, hay herramientas en internet, en *RUBISTAR*, entonces nos da la rúbrica tal cual, y ya nosotros por ejemplo si vamos a evaluar, ¿qué le digo?, expresión oral, ya viene ahí, ponemos expresión oral y viene la rúbrica, ya nada más la vamos adecuando al grado, ya nos facilita, porque decían, elaborar una rúbrica, ¡Dios mío, no!, ¡Qué pesadilla!, pero no, ya vienen ahí elaboradas, o si es de matemáticas, esto lo aprendí en el diplomado, entonces, ya me, ya me es más fácil, utilizar la rúbrica para evaluar, utilizar este... la autoevaluación, la evaluación que se hace entre pares, es mucho más sencillo.

Hace unos momentos, usted me decía, qué cuando aplicó una evaluación, sus alumnos como que no salieron bien y que usted creía que era un error suyo, pero habría que pensar si, a la mejor que una evaluación escrita que es lo que creo que le aplicaron, no se adecua tanto a este enfoque, que esa ir va más allá de solo la escritura, ¿no?

Sí exactamente, a mí me llamó mucho la atención una cosa y le voy a decir porque, en años anteriores, el año pasado específicamente, lo que yo iba haciendo y otras compañeras también, una específicamente también, es que nosotros íbamos haciendo, ejercicios y los íbamos llevando a la carpeta del saber y esos eran los ejercicios de evaluación, pero resulta que esta vez, nos dicen, como que, yo no sé si nos regresamos ó yo lo malentendí, nos dan un calendario de exámenes... a ver... ¿cómo?, nos dan un calendario de exámenes para aplicar en esta fecha... ¿entonces nos regresamos a los exámenes?... ya no me quedó muy claro... entonces, cómo me muevo en esto, o sea obviamente yo tengo que cubrir el requisito que me están pidiendo, pero si el padre de familia quiere ver exámenes, Ok. va a tener sus exámenes, porque también nos debemos a ellos desafortunadamente o afortunadamente nos debemos a los padres de familia, porque ellos son los que traen a sus hijos, bueno, entonces ¿qué es lo que hago?, tengo que

moverme en estas dos aguas, no puedo hacer otra cosa, ¿qué voy a hacer?, bueno, vamos a aplicar este examen que me están solicitando en mi escuela, que también es una exigencia de padres de familia, aquí está, pero yo a mi vez, no va a ser mi único instrumento de evaluación, yo tengo muchísimos otros, independientemente de que el niño haga o no haga ese examen, porque tuve a varios enfermos, de todas maneras, yo tengo muchos elementos de evaluación, que son los ejercicios que han hecho en su carpeta del saber, las evaluaciones que yo he ido registrando en mi lista... de muchísimos aspectos, que ¡bueno, dios mío, voy a necesitar otras tres listas!, yo creo para poder calificar todo, registrar todo, pero vamos, tenemos que movernos en estas dos cosas, pero en cuanto a este examen escrito sí, si este... los niños no venían tan habituados del año pasado, que eran mis propios alumnos, ni la maestra a eso, ellos hacían ejercicios, conforme íbamos viendo los temas y se iban anexando, ellos no habían hecho un examen de 4, ni 5 hojitas de español, ellos no habían hecho eso, entonces ya no entendí, si me regreso, si a mí me dicen, en esta fecha tienes que entregar calificaciones, yo tengo que entregar en esa fecha y apegarme si, pero sí además me están dando un periodo de exámenes, no era así, ¿qué no ya no era así? , ya no entendí, pero tengo, que... hacerlo, busco la forma de cubrir las dos cosas como pueda, pero en eso hubo un error que fue mío, no de ellos y yo tengo que trabajar, pero... voy a tratar de hacerlo cómo lo hacía antes, independientemente de lo que me marquen, nada más con que yo diga, bueno aquí está el examen, pero yo considero que los voy a aplicar... no en este periodo, no funciona para mí, y ya lo vi.

Claro, esa es una de las contradicciones ¿no?, por un lado, se pide un trabajo particular y una evaluación que a lo mejor no tiene que ver con ese trabajo que se está realizando.

Sí, exacto, pero, siempre y cuando yo creo, yo pensé, le comentaba a mi esposo, siempre y cuando yo cubra en el periodo, en el día que me digan, entregas el seis, yo entrego ese día,

independientemente de la forma y los momentos en que yo evalúe dentro del grupo, ahí si ya, tengo, decisiones, yo me quise apegar, no me funcionó, bueno me regreso y estoy de acuerdo a lo que, a lo que me marca la RIEB y el desarrollo de competencias.

¿Encuentra alguna diferencia en la evaluación propuesta en los programas anteriores del 93 y los actuales?

Si... sí hay diferencias, de hecho, este... cuando tuvimos el diplomado, estuvimos estudiando varios, varios este... varios programas y las similitudes y las diferencias, creo que eso fue en el primer módulo, sí, en el primer módulo estudiamos eso y sí, si hay diferencias, le digo, no, a lo mejor, no que sean diferencias de blanco y negro, no, pero si cómo que son diferencias eh... creo yo más que nada en cuanto a... a lo mejor sí, si se desarrollaban competencias, pero... antes del 93... pero cómo qué y además también nos daban actividades y ahora ya no, vienen tantas actividades, cómo que hay más libertad de, de realizar actividades, y que cada maestro, bueno, de acuerdo a sus eh... habilidades, competencias y todo lo que pueda hacer, sea capaz hacer, va a implementar, entonces creo que aquí se enriquece más, ¿no? y bueno, aunque si se le da más peso al desarrollo de competencias, eso sí, habilidades, no solamente son habilidades, sino también son destrezas y son actitudes y en el otro, no se le daba tanto peso a las actitudes y aquí sí... y eso se me hace muy interesante.

¿Y con respecto a la evaluación, planteada en el del 93 y ahora en el del 2011?

También es diferente, también es diferente, lo que comentábamos hace un ratito ¿no?, que la evaluación en el del 93 no estaba tan centrada en que fuera una evaluación continua, permanente, no estaba centrada en eso, ni tampoco se le evaluaba al niño, si, si puedes, si eres capaz de realizar trabajo colaborativo... no, es, aprendiste esto contenidos, o sea, los puedes, sabes sumar perfectamente, sabes eh... no sé, hacer divisiones por ejemplo, si, sí sabe el niño ¿no?, pero a lo

mejor era un niño que socialmente, ¡nada!, ¡no podía relacionarse con los demás!, porque era a patas y a, a todo ¿no?, en forma agresiva y ahora no, es todo un conjunto de cosas que se le avalúa al niño y que le reitero, a mí me parece muy sano, porque... en estos niños que cada vez están más solos, que nuestro niños de verdad, cada vez están más solos, sin la compañía de los padres, que bueno que los niños sean, más, capaces de... le reitero, de tomar buenas decisiones, eso creo que es muy bueno del programa.

¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque de competencias?

Pues que es una evaluación integral... eh... que el niño puede tener, puede a lo mejor no ser muy... muy hábil en determinadas cosas, pero sí en otras, puede a lo mejor, fallar mucho en cálculo mental, a lo mejor esa capacidad de abstracción no está tan desarrollada en él, pero si está muy desarrollado en él, dentro de la asignatura de matemáticas, a lo mejor puede... él... ¿qué le digo? hacer trabajo colaborativo, eh, buscar estrategias para resolver un problema que se le presente, a lo mejor tiene muy bien entendida, qué es la, la noción de agregar o de quitar, de manera concreta, a lo mejor, de abstracción no, pero a lo mejor de manera concreta si es capaz de hacerlo y es algo que poco a poco se va ir desarrollando en él pero que de momento no lo puede hacer, pero entonces si nosotros tomamos en cuenta todos estos aspectos del niño, podemos a lo mejor lograr una evaluación más real del chico, que si solamente me voy a... tiene 5 en cálculo mental, es que deberás no da una, bueno es que hay otras cosas que sí es capaz de hacer dentro de esta asignatura de matemáticas ¿no?, y tengo un alumno por ejemplo que es un chico que su mamá cree que va a sacar 5 este bimestre, ya me mandó un recado y cree que va a sacar 5 su hijo... por que el niño le cuesta mucho trabajo realizar cosas de manera escrita... pero a la hora del, del cálculo mental, de realizar... si yo le digo, quiero que me sumes estas fichas que tengo

aquí, el busca la manera y lo hace muy bien, pero si le pongo sumas por escrito... le cuesta mucho trabajo hasta copiarlas, pero si se las doy escritas, impresas, las hace muy rápido y su mamá cree que se va sacar 5, ¡de verdad!, pero es que a él le cuesta mucho trabajo concentrarse y estar copiando el 3, el 5 más el 8, le cuesta mucho, pero eso no implica que no pueda razonar... si, se me hace más real.

¿Y cuáles serían las principales dificultades que usted ha encontrado al evaluar por competencias?, si es que las ha encontrado ¿verdad?

Dificultades... humm... pues no propiamente con los niños, pero si con los papás, volvemos a los papás, como está persona, ¿no?, seguramente ella va a decir, la maestra le está regalando calificación a mi hijo ¿no?, o porque si se sacó 6 tiene 8, es que en el examen se sacó 6, y ¿por qué le puso 8?, ¡ya sé!, porque la maestra este... quién sabe, quién sabe que está pensando ¿no? la maestra; entonces para evitarme eso, esa incomprensión de los padres, malinterpreten y digan cosas que no son y que luego... influyan en el niño y que el niño cambie su... perspectiva de nosotros, eso es importante, la imagen que nosotros tenemos con nuestros niños, eso es importante, y a mi modo de ver, pienso que si tenemos que cuidar, luego los padres nos desprestigian mucho y yo no quiero eso, entonces ya mejor lo que hice esta vez... hice unos formatos en los que les puse, una autoevaluación para que los niños se autoevalúen, con algunos indicadores y otra en la que yo, eh, pongo la calificación de examen y otros aspectos, como es participación en clase, como es eh, trabajo en tareas, como es trabajo en libros, trabajo en cuadernos y en fin una serie de cosas relacionadas, que van relacionándose con su conducta y que se van relacionando con las asignaturas, entonces de esa forma yo sacó un promedio de todo esto y obviamente tengo que ir a un número, entonces, papá estos aspectos le califique a tú hijo, por esa razón ese 6 que tuvo en el examen es un 8, ¿sí?, para que el papá no me diga es que la

maestra, le regalo a mi hijo dos puntos, ¿quién sabe por qué?, que obscuras intenciones tenga ¿no?. Yo creo que aquí estamos, los medios de comunicación, hablan mucho de la RIEB, hablan mucho de una nueva forma de trabajo y demás, de transformaciones en, en, en la forma de trabajar y de educar a los niños, pero... no hay ninguna información, yo no he visto ninguna información en los medios de comunicación, ninguna absolutamente, entonces los padres de familia a los que debería informárseles, no se les dice nada y ¿qué hacemos nosotros?, bueno en la junta de inicio de cursos, hacemos nuestro trabajo con diapositivas muy bonitas y se las explicamos muy bonito, pero el padre de familia, viene, es que ya se me está haciendo tarde y mi jefe me va a regañar y ya me entretuvo la maestra mucho, de verdad, no tenemos ni tiempo para informarles... entonces... estamos contra la, vamos contra la marea, pero creo que aquí es, bueno si hablan tanto de mejoras en el sistema educativo, ¿por qué no les informan a los padres de familia? , que son los que mandan a sus hijos a las escuelas, que son los adultos a quienes tenemos que informar, no nada más a los niños... creo yo ¿no? y no lo han hecho, ¡los padres de familia, no tienen idea!, de todo esto y el otro día, me llamó la atención que en Oaxaca estaban padres de familia dando clases, porque los maestros se habían ido a hacer paro y demás cuestiones, y me pregunto yo, ¿de verdad, sabrán qué están haciendo, los padres de familia?, no creo que ellos sepan nada de desarrollo de competencias, no creo que sepan nada sobre evaluación y no creo que sepan nada sobre cómo conducir a los niños ¡de verdad, no lo creo!, entonces... los van a, les van a tratar de enseñar de acuerdo como ellos aprendieron y no es la forma, o sea, no, ¡hay yo me siento médico y me voy a atender enfermos!, no es cierto, no es así, a mí me llamó mucho la atención eso, y los medios de comunicación, fascinados y encantados, porque estaban haciendo esto los papás, pues que loable, que bueno que no somos médicos, porque si no tendríamos a los papás, queriendo curar enfermos y yo no sé, cómo lo iban a hacer,

porque creen que es muy fácil y no es cierto, estamos, creo yo que, déjeme le cuento que hace muchos, muchos años, cuando yo era muy jovencita, mi abuela me dijo tienes en las manos... el futuro de esos niños, ¿qué vas a hacer?, sí, tú dices que son malos, van a hacer malos, y sí tú... les dices que van a hacer buenos, seguramente se esforzarán, está en tus manos, y recuerdo mucho ¿no?, una persona muy mayor, que recuerdo como si ahorita fueran sus palabras ¿no?, sin ser psicóloga y sin ser maestra y sin ser nada, me dijo eso, y me pregunto, estos padres de familia que van y se meten a la escuela y quieren dar clase, ¿de verdad sabrán qué hacer?, yo dudo.

Pues sí, es complicado y solamente estando ahí, se sabe la complejidad del proceso del enseñar.

Sí, se dice que los errores de los médicos, yacen bajo tierra y los errores de los maestros siguen vivos, entonces es una gran carga.

Esta fue la última pregunta, pero usted considera que hay algo más que agregar sobre el enfoque de competencias, algo más que crea que es importante.

No, no creo, yo creo que fueron las preguntas muy completas y... creo que fueron muy completas y considero que de lo que le puede haber respondido, me queda una tarea por hacer, fortalecer mi... marco teórico, indudablemente me falta eso fortalecer y créame que me voy a comprometer a hacerlo.

Bueno, pues muchas gracias.

No gracias a usted.

Transcripción de la entrevista con la profesora Lidia del 6^oA. Escuela de Tiempo Completo

¿Cuál es su nombre?

Lidia (seudónimo).

¿Cuántos años tiene de laborar en la escuela?

28 años y otro año en otra escuela.

¿Grado que atiende actualmente?

6°.

¿En qué grado le agrada más trabajar?

Prefiere trabajar en 6° porque es más cómodo, “los muchachos son más grandes, ya se desenvuelven más ellos solos y no hay que hacerles tantas cosas como a los chiquitos, pero he trabajado en todos los grados, en el que he trabajado menos es en 3ero, sólo un año. En el sentido de que se cansa uno menos, tal vez físicamente, mentalmente no, porque hay que trabajar más con ellos en 6°, tener más conocimientos, estar más al día, pero físicamente se cansa uno menos porque hay que estar menos tiempo sobre uno, sobre otro ellos más bien van haciendo las cosas solos, nada más se les explica, ya que el que no entiende pues ya pregunta y es más fácil explicarle que a un chiquito, que es más complicado.

¿Años de experiencia docente?

Los 29 años

¿Cuál es su formación profesional?

Estudie la licenciatura, tengo la licenciatura terminada, titulada y ahorita estoy en el segundo semestre de la maestría en educación.

¿Dónde está estudiando?

En la UNITEC de campo sur.

¿Participa actualmente en carrera magisterial?

No, actualmente no.

¿Pero si ha participado?

Si me quede en la 7-D, ya no participe,... bueno primero si participaba en los dos turnos, tengo los dos turnos, pero este, ya en tercera vertiente nada más participe dos años porque se me hace más complicado para la tercera vertiente que aunque tengo grupo en los dos turnos, pero en la tarde tengo que concursar en tercera vertiente y se me hace más complicado y ahorita con la nueva modalidad que empezó que ya ve que hay que hacer horas de servicio y las 120 horas se me complica, entonces ya no, no participo por eso.

¿Más o menos cuánto tiempo participó en carrera magisterial?

Pues desde que empezó del noventa y bueno, ya ve que fue retroactivo al 92, hasta como a la, llegue hasta la etapa 20, en esa no me acuerdo ahorita que bien la fecha[sic], “ha de ver sido” [sic] en 2010, algo así cuando deje de participar. *-Sí, que básicamente fue que se dieron las modificaciones- (intervención mía).* Sí, las modificaciones.

¿Cuándo y dónde tuvo su primer acercamiento con el enfoque de competencias?

Este, pues fue, cuando... empezó, bueno tome el diplomado de la RIEB, cuando estuvo un poquito más claro, fue cuando tomé el diplomado de la RIEB de primer año, cuando empezó, lo de la RIEB y ahí ya más o menos en el curso fue que empezaron a, a dar algunas este... pues algu... ¿que era? las competencias, como se podía trabajar con competencias en una forma general, en el..., fue ahí donde empecé, ya había yo leído antes algo de eso, pero como dice usted, más o menos uno va entendiendo, porque son diferentes autores, y va uno entendiendo lo que va diciendo cada uno, pero ahí creo que fue donde quedó más claro, con el diplomado de la RIEB.

¿En la primera etapa de diplomado?

Sí en la primera etapa del diplomado.

¿Y sí lo concluyó?

Sí, lo concluí, tengo mí... ya ve que ese, dieron [sic], la universidad dio, este..., el diploma, sí, sí me dieron el diploma porque ya ve que había que entregar un trabajo final y ya la universidad, este, con las otras que participaron (instituciones participantes-mío), decían si uno había pasado o no, y sí, sí me dieron el diploma.

¿Entonces ahí fue su primer acercamiento?

Sí, sí, ya formal, o sea, formal ahí fue. Sí había yo leído de algunos autores, como se manejaban en otros países, algo de internet que había leído, pero formal, ahí fue donde ya fue que quedó un poco más claro cómo se trabajaba.

Después de esta primera aproximación que fue el diplomado, ya de manera formal, ¿qué otros cursos ha tomado?, Que le haya dado la SEP, por ejemplo, o ¿no ha tomado ninguno?

No, de la SEP no he tomado ningún curso, después de RIEB, no he tomado ningún curso de la SEP, este, empecé a leer los libros que mandaron nuevos de los planes y programas, el Plan que mandaron el 2011, y todo eso, pues ahí más o menos explican cómo se deben llevar a cabo las actividades, la metodología que hay que llevar y la forma de evaluar, que todo está centrado también en las competencias, entonces más bien de ahí me he basado y ahora que estoy en este... en la maestría, este..., pues ahí lo estoy reforzando y cómo se está trabajando en diferentes lugares, en diferentes países, cómo se puede aplicar, o sea ahí es donde lo he estado tomando, pero después de la RIEB no he tomado ningún curso de la SEP.

¿Y aquí en..., como colegiado, han revisado algo?

Sí, como colegiado, sí hemos revisado algunas cosas y se han este, pues visto libros en que pueden [sic] apoyarse uno para la lectura, para este..., dudas que tengamos, si se han dado una o dos este... pues orientaciones, pero... nada más en juntas de consejo técnico, entre compañeros, nada más no, este... así un curso formal no, no ha entrado porque, pues lo mismo, como no está

uno en carrera, ya es muy difícil luego meterse porque las páginas así en internet no lo aceptan porque le piden a uno el folio y entonces ya; si hemos tratado de meternos algunas de las compañeras que ya no estamos en carrera, pero no, no lo acepta es más complicado porque le dan el lugar a los que están en carrera.

Entonces..., está maestría que usted está tomando, ¿le ha servido, está enfocada a ver esto de las competencias?

Sí, porque es de educación, es la maestría en educación, y este...sí tiene, o sea son las materias, por ejemplo, ahorita estoy este... viendo, bueno la pasada fue administración y ahora es educación en línea y entonces en educación en línea está relacionado también por competencias, como manejar las diferentes TIC, para aplicarlas en el salón de clase, o sea, lo dan..., como hay mucha gente que no son maestros, sino estudiaron otra cosa, pero están haciendo esa maestría en educación, cada uno la dan enfocada a donde trabaja uno, uno tiene que hacer los proyectos, los trabajos, relacionados con el ámbito donde uno está implantado, entonces, todo lo que las competencias, los estilos de aprendizaje, todo lo que nos van dando en las materias hay que aplicarlo en la escuela, en el aula.

Entonces se puede decir que después del diplomado, pues ya fue la maestría, ¿no?, eso es lo que ha tomado sobre las competencias de manera formal, porque dice usted que aparte aquí se han revisado algunas cosas y usted ha leído también por su cuenta, y bueno, esos serían sus acercamientos. Bueno, ¿el diplomado lo coordinó centros de maestros?

Sí, o sea yo lo tome el diplomado en la dirección 3, o sea ahí fue, bueno, en esas oficinas fue donde me fui a inscribir, en la dirección 3 y este lo coordino este... era una, bueno la que daba el diplomado era una inspectora de la dirección 3, teníamos un observador de la universidad que iba los sábados y este... se entregaba todo, el trabajo final se entregó en un centro de maestros, ya ve

pidieron este... una investigación, todo eso con el disco y todos los productos que se hicieron este... se entregaron en un centro de maestros, en el centro de maestros que está en Lázaro Pavía, ahí entregamos todos los trabajos.

¿Usted cree que tanto el diplomado y ahora la maestría, le han servido para aplicar este enfoque en el aula, sí le han sido de utilidad?

Sí, sí me han servido porque... bueno ya desde que empezó lo de carrera, ya ve que cuando empezó carrera, empezaron a traer unas cajas así con libros, que le decíamos la caja mágica, que eran muchos libros para leer, desde entonces ya tenía algunas este..., pues algunas situaciones de cómo estaba cambiando la forma de hacer el trabajo en el aula, entonces pues sí el diplomado fue de mucha utilidad y la maestra la verdad estaba... pues estaba bien preparada la inspectora que nos dio el curso, fue una de las cosas que me gustó porque luego muchas veces va uno a cursos que da la SEP y luego la persona que da el curso sabe menos que uno no, pero aquí la inspectora esta, si nos dio mucho, dio muchos ejemplos, o sea fue muy práctico y entonces sí siento que fue muy enriquecedor para el trabajo en el aula, aunque yo en esa época no tenía, ya ve que lo dieron para primero, no tenía primero, yo tenía este... 4º año, pero de todos modos había muchas cosas que se podían aplicar a otro grado, no importaba.

Desde lo que usted ha revisado, que ha leído y de los cursos que ha tomado ¿me podría explicar en qué consiste el sustento teórico del Plan y Programas de Estudio del 2009?

Pues mire, yo lo que he entendido es que... primero que nada, es una situación en que la educación ya no se basa tanto en transmitir, en transmitir los conocimientos como antiguamente era, sino desde una perspectiva de que al alumno resuelva problemas. Lo que anteriormente se hacía, es que tenía que hacer a fuerzas una cuenta y entonces con esa cuenta veíamos que él lo resolvió bien, a lo mejor ese niño tiene su estilo de aprendizaje, es muy diferente y lo hace

mentalmente pero se lo explica a usted bien, entonces esta correcta la forma de proceder para resolver una problemática, una cuestión tanto en la vida misma, como en la vida académica no, entonces tener en cuenta eso, que cada alumno va a ser diferente y a cada alumno lo tenemos que tratar diferente según su estilo de aprendizaje, para apoyarlo y que salga adelante, o sea, yo siento que así están centrados más bien los programas ahora, no son unos programas que me dicen como receta de cocina qué tengo que hacer, sino ir adaptando yo, las necesidades de mi grupo, o las necesidades de ciertas partes, bueno basarme en lo que dice el programa, pero ver las necesidades de cada uno de los niños para poder apoyarlos en su conocimiento.

¿De parte de la SEP, aparte del Plan y Programas, le han proporcionado algún otro documento que hable sobre el enfoque de competencias?

De parte de la SEP... no, de parte de la SEP no, nomás lo que nos dan en los cursos de..., ya ve que cuando entramos, a principio de año, ya ve que dan las guías, en las guías sí, algunas veces, o sea, son actividades que tienen que ver con el Plan y que hay que revisar los contenidos, los aprendizajes esperados y todo eso, y pues tienen que ver con las competencias, pero así un texto que hable de competencias solamente, no, no se nos ha dado.

Y estos documentos que menciona que se le dieron al inicio del ciclo escolar, ¿qué le parecieron, si le ayudaron, no le ayudaron, fueron claros?

Los últimos... vienen muy completos los que dieron este año, o sea, viene como más especificado qué hay que hacer, qué es lo que se quiere llegar a lograr, los, este, los productos que hay que entregar, entonces, en los años anteriores parecía más bien que nada más era como cumplir y llenar el espacio de los cinco días por ejemplo, pero esta vez como si tiene una estructura mayor y parece que llevan un proceso más largo, porque muchas veces querían que nada más en los cinco días se resolviera los problemas que venían ahí, pero ahora como se están

manejando en las juntas de consejo, son como que, tomamos el tema y lo vamos desarrollando y vamos sacando conclusiones en cómo se puede aplicar o como se puede mejorar tanto nuestro plan de trabajo, las planeaciones con los niños, la forma de trabajar con ellos, entonces, hay como sí una proceso más, este, que tiene un seguimiento ¿no?

Bueno, ya me menciona que... no sólo se revisó al inicio del ciclo escolar, sino en las juntas de consejo técnico siguen revisando esto, ¿y eso cómo le parece?

Pues bien, porque si tiene... le digo, o sea, como que ahí ve uno que... pues se está llevando un camino y no nada más es hacer el avance o hacer esa guía por cumplirlas ocho horas que tenemos que estar ahí, sino que como que estamos viendo en qué podemos mejorar o en qué estamos fallando también y poder hacer algunos cambios sobre eso, entonces yo creo que, pienso que está bien, porque antes como le vuelvo a repetir, yo lo sentía que una junta tratábamos una cosa, otra ya se olvidaba eso y pasábamos a otra cosa en la siguiente junta y desde el año pasado con el intercambio que hubo entre escuelas para hacer lo de las evaluaciones de matemáticas, ahí nos dimos cuenta que, por ejemplo ya no trabajábamos medio turno con nuestra escuela, trabajábamos con una directora de otra escuela y con las maestras que formaban el grado de las escuelas, entonces como que veíamos, que no sabemos cómo redactar por ejemplo bien, las preguntas para los exámenes o como tradicionalmente lo hacemos, que agarramos, compramos un examen, antes era comprar, ahora es bajar de internet un examen, lo copiamos y se lo ponemos a los niños, entonces nos sirvió para analizar eso ¿no?, que, pues primero, ya después, haga de cuenta, hacíamos el examen entre todos y se presentaba a los niños, y después a la siguiente junta, veíamos que, no pues es que este reactivo lo redactamos mal porque pues la mayoría no lo entendió, es que está mal redactado ¿o ustedes cómo lo harían?, entonces ya nos poníamos más en contacto en cómo pensaban otras escuelas y cómo pensaba uno y sí había luego

conflictos ¿no?, porque decían, no cómo va a ser que esté mal redactado, o sea, hay gente que todavía no entiende que sí puede uno equivocarse a la hora de redactar, entonces, pues yo siento que a mí, a mí en particular sí me sirvió porque hay que fijarse mucho cómo le estoy planteando la pregunta y cómo yo la vi en el salón, porque a lo mejor la maestra la dio de una forma en el salón y ella así la redactó y sus alumnos sí lo entendieron, pero a lo mejor yo les dije de otra forma, use otras palabras que ellos no están acostumbrados y entonces conmigo ya no funcionó, porque no lleve el camino, que yo, había llevado durante todo el tiempo y el niño... a lo mejor lo que tengo que hacer es buscar diferentes caminos, no nada más explicárselos de una forma, sino de varias, para que a lo mejor, si la maestra viene a hacer el examen, que el alumno esté acostumbrado a diferentes formas de cómo se le pueden plantear los problemas, entonces yo creo que sí, le digo, desde el año pasado yo sí siento que tienen mucha importancia, porque se ve el trabajo que se puede hacer en el salón y cómo podemos enriquecerlo.

Y se enriquecen entre todos como grupo. ¿A qué autores identifica que hayan desarrollado propuestas teóricas y/o prácticas sobre el enfoque de competencias?

Pues yo pienso que... tenemos a Vigotsky, lo desarrolla... en su... en su teoría; Piaget también tiene aunque es este... más bien ve la conducta del niño y todo, pero ya viene, viene relacionado con lo de competencias, he..., este... Skinner si usted lo ve también tiene cosas que, que se pueden retomar sobre las competencias; entonces yo creo que los autores que más o menos siempre hemos manejado Vigotsky, Piaget y Skinner tienen que ver y si usted lee los libros y el Plan y Programa muchas cosas están basadas todavía en como el niño va desarrollándose, lo que decía Piaget y entonces tiene que ver lo de las competencias ¿no?

¿Y en el diplomado, por ejemplo, qué autores revisaron?

Revisamos a... Vigotsky y a Piaget, fueron los que más se retomaron en el diplomado.

¿Recuerda algún otro?

No, del diplomado no, ya este... cuando se ven teorías del aprendizaje y eso, sí nos nombraron a otros, la verdad los autores no me los aprendo, porque los nombres no, solamente los más representativos, pero como en el diplomado no vimos así, como le diré, teorías y eso del aprendizaje, en el diplomado casi no los retomamos y creo que sí sería muy importante este... retomar pero que sí fueran cursos así, buenos, preparados por buenas personas, o sea que estén preparadas en ese tema porque, ver todo eso porque, nosotros luego muchas veces llegamos al grupo y decimos hay este niño no aprende ni con... no, no aprende ¿no?, pero la situaciones que el niño tiene, no es que tenga, a la mejor si tiene otros intereses de lo que yo le estoy diciendo, pero también su forma de aprender es muy diferente a la de los demás y eso es lo que uno se da cuenta después de que uno revisa esas ciertas teorías ¿no?, cómo puede... aunque la teoría... del autor, del personaje, no le dice como llevarlo a cabo en el aula, pero a lo mejor ya con la experiencia que tiene uno y la lectura de eso, o la conclusión de eso, puedo uno aplicarlo en el aula un poco más.

¿Y en la maestría?

Pus... sí en la maestría sí, el semestre pasado, tuve una clase que era este... teorías del aprendizaje y formas... o sea estilos de aprendizaje, entonces este... pues sí ahí ya se ven más autores y todo, entonces pues, ya cada uno de los autores se lo dice a usted, a lo mejor con diferentes... nombres cada una de las formas de aprender del niño, pero a la hora de revisar todas, todas llegan a lo mismo, o sea hay diferentes auditivos, pues lo que conocemos ¿no?, auditivos, cinésicos [sic], todo esos, pero los autores les van dando diferentes nombres, pero a la hora que uno los junta todos, todos tienen la misma característica, entonces... creo lo menos importante es saber... cómo llamar a ese niño, sino como le voy a ayudar, cómo aplicarlo ¿no?.

Y... bueno, estos autores que usted me menciona, están enfocados a teorías del aprendizaje y ¿sobre competencias algún autor que recuerde?

Así, yo no recuerdo ahorita ninguno.

Muy bien... de estos tres autores que me mencionó: Skinner, Vigotsky, Piaget, ¿a cuál considera el más importante para realizar la labor que usted está realizando, o los considera igual?

Pues... en lo que basan mucho todos los... los libros, es en Piaget por lo del desarrollo del niño, porque pues se va diciendo lo de las etapas y todo, si usted ve también lo del andamiaje que marca Vigotsky pues también tiene que ver mucho porque un niño no puede pasar si no comprende algo, a la otra circunstancia, es lo mismo que si yo le pongo una barrera al niño y si él no la puede saltar, y comprender lo anterior es más difícil que comprenda lo que sigue... en un momento dado, entonces pues yo creo que de todos, se ha tomado un poco para poder desarrollar como llevamos la educación ahora, que como también siempre se ha dicho, que porque tomamos este, modelos del extranjero y todo, pero... no es tanto que, pues sí... pues tomamos esos autores, porque ellos los manejan y sí hay diferentes autores, pero nosotros podemos adaptarlo a nuestra realidad ¿no?, pues no vamos a... claro, no podemos comparar a un niño francés, a un niño mexicano, no, no es que lo comparemos, pero podemos ver... en qué cosas este... coinciden, para poderlo este... pues adaptar a lo de nosotros ¿no?

¿Cómo considera usted su dominio teórico sobre el enfoque de competencias?

Pues mira, yo creo, que a mí me falta todavía, en lo del nivel teórico... porque, yo este... más o menos voy ahí adaptando las cosas en el grupo, como lo voy viendo en el programa y con lo que he leído, pero yo pienso que el enfoque por competencias es un poco difícil, porque... nosotros también no fuimos educados en las competencias, sino de una forma tradicional, entonces tenemos muchas... no barreras, pero sí ya manías de cómo se deben aprender las cosas y

decimos, ¡ha no!, pues a mí me resulto así y también debe resultarle a ellos, entonces yo creo, también es cosa de nosotros adaptarnos, y en un momento dado, yo creo que siempre todos, regresamos siempre a lo tradicional, que las competencias son importantes porque desarrollamos habilidades, actitudes que a lo mejor al niño le van a ser muy importantes en la actualidad para poderse adaptar a su forma de vida que van a llevar, porque... pues ahorita por ejemplo nosotros estábamos acostumbrados, como yo, por ejemplo aquí ya llevo 28 años, no me he movido a otro lado, los trabajos antes eran así, no había mucha movilidad, o sea, en el sentido de que... no había que desplazarse de un lugar a otro, y ahora ya con eso de la globalización y todo eso, pues los trabajos, ya no vas a pasar 10 años en un trabajo o en una oficina, a lo mejor tu, por tu trabajo tienes que estar moviéndote de un lugar a otro, saber otros idiomas, porque ahora pues... ya es muy importante eso, entonces, tener las competencias es muy importante, tener la habilidad para aprender otro idioma, para adaptarte a convivir con otro tipo de gente que no estás acostumbrado, entonces yo creo que esa es la importancia de ahorita de las competencias, que al niño le damos habilidades, le damos destrezas para adaptarse al medio al que se van a enfrentar.

Ya nivel práctico, ¿cómo considera su manejo de las competencias?

Pues práctico... pues hay veces que sí, o sea... hay grupos yo pienso que se prestan más, que se prestan más, yo creo que también es según el grupo que tenga uno, yo por ejemplo el 6° que tengo ahorita y que lo tuve el año pasado en 5°, es un grupo... aunque son inquietos como todo niño normal, pero, los niños se prestan para el trabajo colaborativo, colaborativo, para el trabajo en equipo, para la investigación como que se prestan más, yo creo que es un poco... a lo mejor ¿no?, es lo que yo he notado, es más fácil aplicarlo en este grupo que tengo ahora, porque pues los niños ya tienen interés, sí tienen interés, tienen mucho contacto también algunos, porque en su casa tienen internet, tienen diferentes aparatos y ellos mismos les interesa cómo funcionan

cada una de las cosas, entonces lo investigan y es más fácil con ellos trabajarlo, pero... hay otros grupos que no, yo por ejemplo el año antepasado... tenía, tuve primero el anterior del pasado, y luego tuve segundo, pero ese grupo era muy problemático, por el problema es, yo pienso, eran 9 niñas y 26 hombres, entonces los hombres eran muy inquietos y había 3 que también eran... que no se podían ni controlar, entonces en eso hay que tenerlos yo creo... bueno lo que a mí me pasó, sí investigábamos, trabajábamos en equipo, pero solamente un momento, un tiempo, porque si yo quería trabajar todo el tiempo con ellos no, había niños que eran demasiado inquietos y se dispersaban, se dispersaban y ya no querían hacer eso, que ellos ya habían terminado, entonces, ahí es, yo creo donde siento que yo regresaba otra vez a lo tradicional, bueno pues ahora vamos a sentarnos y vamos a trabajar, cada quien su trabajo y muy individualista, entonces yo creo que... varía con... la situación que este viviendo, si se puede trabajar con competencias y que ellos vayan desarrollando su conocimiento, sí; pero hay grupos que se puede más y hay otros grupos que es menos la posibilidad, a lo mejor también porque eran muy chicos y todavía no habían madurado, después puedan hacerlo, como los que tengo ahora porque estos niños yo nunca los había tenido y estos sí se prestan más para ese tipo de trabajo.

¿Entonces usted considera, cómo que sí, debe cumplir ciertas características el grupo para poder... trabajar con competencias; que no es tan fácil con todos los...?

Aja, sí, o sea, para trabajar en un 100% con competencias, yo creo que si debe de haber, tal vez, madurez de parte de los niños, porque hay niños que sí ya, a lo mejor ahorita le digo, porque están en 6° y en 5°, son más maduros que los que están en primero, entonces para trabajar en un 100% en competencias, por lo menos a mí, pienso que debe tener ciertas características el grupo, o por lo menos no tener tanto niño con un problema de hiperactividad, porque en ese grupo había

bastantes, entonces, a lo mejor aunque sean chicos, si no hay ese tipo de distractores sería más fácil que todo se pudiera hacer 100% en competencias.

Y entonces con las características del grupo que ahorita tiene ¿cómo valoraría su trabajo con competencias, en cuanto a porcentaje, si trabaja un 20%, un 30% o no sé, lo que usted considere?

Pues mire, yo creo que en competencias, yo creo que ahorita estoy trabajando en un 50%, no más, porque igual, hay niños que muchas veces, yo tengo como 7... que vienen, que están en educación con la maestra de UPRE, porque... tienen problemas de aprendizaje y las mamás no lo reconocen, el problema es que no lo reconocen, entonces con esos niños, hay que estar trabajando como más individualista, es mucho más difícil que ellos logren este... sacar una conclusión de, de lo que están haciendo, porque primero que nada, no tienen la competencias de la lectura, o sea, no tienen una comprensión lectora buena, están leyendo y no se les entiende luego nada de lo que leen, para 6° año pues sí está un poco difícil ¿no?, entonces este... por eso le digo, y hay veces que sí hay necesidad de regresar aunque los otros que sí pueden, pues le ayudan, ahí se trabaja el tutorio, y entonces pues ellos, ya entre pares, es más fácil que, que a lo mejor le comprendan más a ellos que a uno y ya este... le dicen no pues ya le expliqué, y sí hay interés de los otros por apoyar a los compañeros, entonces tal vez en un 50% es lo que estamos trabajando.

¿Usted cree que alguna de las asignaturas eh... es más fácil o más difícil con el enfoque de competencias, que se prestaría más?

No, pues yo piensa que todas se prestan para hacerlo en una u otra forma se prestan, en donde lo podemos luego ver a lo mejor un poco más sería pues en esa asignaturas que son de investigación o de... pero bueno también en matemáticas, porque en matemáticas están

razonando y van construyendo ellos mismos su resultado, porque muchas veces le presentan a uno el resultado y yo por ejemplo se los he dicho, a mí no me interesa si me entregas o no me entregas, la hoja con el cálculo, sino explícamelo, explícamelo como lo hiciste y no hay problema, o sea tú lo pudiste hacer de diferente forma, o a lo mejor tú hiciste esta operación pero luego te diste cuenta que no era y hiciste otra cosa, entonces yo pienso que todas se pueden manejar, todas se pueden manejar por competencias, he... a lo mejor a algunos niños se les hace más fácil manejar historia porque les gusta investigar algún... por ejemplo vimos este... prehistoria pues, este, les llamó mucho la atención, lo que fueron como vivían las personas y todo, y había niños que investigaban más y traían cosas y lo compartían con los otros, entonces, pues yo creo según también las preferencias de cada uno, donde cada uno las desarrolla más, pero yo pienso que en todas se puede.

¿Y usted... en cuál asignatura se podría decir que utiliza más el trabajo por competencias?

Pues, yo pienso este... que en español... y en historia.

¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido para implementar el enfoque por competencias?

Pues muchas veces los papás, porque si no llevan... los papás están muy acostumbrados a que lleven los cuadernos llenos... y si no están llenos luego dicen que no hicieron nada en tal o cual día, entonces, ese es uno, los papás, en otra, algunos niños todavía no están acostumbrados a ellos trabajar por ellos mismos, si no, siempre le van a preguntar a uno, que qué hace, o qué tengo que hacer, o sea, uno hay que volverles a explicar en el sentido de que, no pues mira, si tu vas a hacer por ejemplo... un texto informativo o una entrevista por ejemplo, sí, una entrevista, un reporte, ¿qué tienes que hacer?, ya hiciste, por ejemplo ya me trajeron la investigación, se les pidió la investigación, por ejemplo de la delegación donde viven, tenían que buscar toda la

este... la información necesaria, pero por ejemplo le dicen a usted, ¿pero qué información quiere?... o sea, hay que darles los pasos, entonces, ahí, vuelve, o sea vuelve uno a caer tal vez en lo tradicionalista, porque tiene uno que decirles, mira, si yo quiero saber de la delegación, ¿qué es importante?, ¿en dónde está primero localizada? ¿Está en el estado de Puebla? No, yo vivo aquí, ah bueno entonces hay que ver en qué parte del Distrito Federal, o sea hay que darles pasos, o sea, hay que acostumbrarlos, a que ya no le pregunten a uno, sino que por medio de preguntas, ellos vayan sacando que información quieren, entonces yo creo que eso, están muy acostumbrados en otros años, se les dice, y pasaba mucho en 5° , que tenías que decirle, a ver este vamos a pintar... una cosa tan sencilla, una, vamos a pintar este, esta carátula, ¿bueno pero que color le pongo?... no pero es que el color es el que tú quieras, tú te vas a expresar ahí, vas a poner tu carátula lo que quieras, no me tienes que preguntar, ¡ha bueno!, pues ya, o sea cosas tan sencillas como eso, ahí se ve que no había, pues el trabajo de la competencia, porque, pues era nada más tomas una decisión de algo y eso es lo que yo creo que pasa ahora, mucha gente no toma la decisión que debe de tomar y se va con lo que le dicen todos los demás, entonces por eso. (Se tuvo que hacer una pausa porque tocaron la puerta).

Son pequeñas cosas, o que viene el papá y dice, es que maestra es que mire, a mí, a mí me enseñaron así... y la niña me dice que no, y pues mire es que debe hacer las cosas como usted le diga, si usted le dice que debe... poner la fecha con mayúscula, con rojo, si señora, pues a lo mejor la puso con mayúsculas pero no la puso con rojo, no hay problema, o sea, cosas así que todavía estamos muy encasillados con esa situación, entonces yo pienso que esas son las cosas, pero son pequeñas cosas que uno lo puede... lograr que pasen al siguiente nivel, pues apoyándoles, no dándoles el resultado de algo, sino por, a base de preguntas, ir sacando de ellos su conocimiento ¿no?, o por ejemplo también a la hora que estamos haciendo un ejercicio de

matemáticas dicen, es que esto se hace así, bueno, tú lo hiciste así, pero deja que ella nos explique cómo lo hizo, no, a lo mejor... todos van a llegar a un resultado, pero a lo mejor es diferente el procedimiento que llevan.

Entonces las principales dificultades que usted ha encontrado, bueno, son por un lado los padres de familia que tienen como una concepción de qué es lo que deben de hacer en el aula y si no se hace eso pues se enojan ¿no? y la otra, como que las formas que ya tienen los alumnos de aprender, como que dificulta un poco el trabajo por competencias.

¿Cuáles serían las tres principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias en sus alumnos?

Pues una es... en la casa, porque aquí no tenemos, lo que es investigación en internet, o sea, internet, visitas a algún museo, alguna exposición, eso sería en el sentido de las investigaciones que hacemos, las enciclopedias ellos casi ya no tienen en su casa, entonces ellos no las... en sí ya no las saben manejar y es este difícil que los papás los lleven a una biblioteca, es más fácil que los lleven al café internet porque también el papá va que ahí, entonces este... entonces pues este serían visitas a museos, la investigación en internet, aquí en el salón no tengo internet, porque no ha habido, pero traigo, bueno yo traigo la tablet, ahí vemos videos, o sea, lo vemos a parte del video, el video, no, no lo hacemos así de que ponemos el video media hora y se acaba el video, sino que vamos comentando el video, vamos haciendo pausas, o sea, yo antes lo veo en mi casa por ejemplo y hacemos... veo que contenido tiene, escoger el que nos conviene más, y luego vamos haciendo pausas y vamos comentando lo que vimos con referencia a lo del libro porque muchas veces el libro si tiene mucha información y están leyendo pero no se les queda, es más fácil que a lo mejor con algo visual se les quede, ellos hacen presentaciones en equipo, presentaciones individuales de sus investigaciones, este... algunos este... experimentos, los

hacemos aquí, los que son más, más sencillos y no tienen mucho material o si tiene bastante material lo que hacemos es que dividimos el material entre los equipos y se van haciendo los experimentos, en el experimento pues ahí, tanto ellos como uno, empieza a uno a platicar, ellos primero ven qué es lo que está pasando y dan sus opiniones sobre por qué pasó eso, por ejemplo, y este y después llegamos a conclusiones de porque se desarrolla eso, y si no lo sabemos, la explicación científica, pues hacemos, hacemos un cuestionario por ejemplo entre todos, de las dudas que tuvimos, y se investiga y lo traen y ya se comenta al día siguiente para que quede cerrado por ejemplo el tema sobre, por ejemplo ahorita estamos viendo los fósiles y ellos quieren, están muy interesados en el fósil, qué cómo se hace el fósil y todo, porque les llama la atención hacerlo, entonces este... se pide el material y aquí lo elaboramos y aquí lo hacemos, porque luego dicen es que se me rompió en mí casa, no lo traje, o por ejemplo también estuvieron muy interesados en ciencias naturales, que era lo de, este, de cuidar el huevo, les pareció muy gracioso al principio, después ya no sabían dónde dejar el huevo, entonces, o sea comentamos sobre todas esas situaciones, o sea como cosas vivenciales las fuimos comentamos ¿no? y creo que así les queda más claro el concepto.

Entonces... ¿las herramientas que usted ha utilizado principalmente son..., la investigación a través de internet en sus casas, o aquí con la tablet, exposición tanto individual como en equipo, este, experimentos, esas serían?

Eso, o sea, en situación así, ya el material este... podemos utilizar el material que tenemos aquí, de estos que nos mandaron o este... la misma hoja, por ejemplo, cuando vemos en matemáticas fracciones o cualquier cosa, hojas de colores, porque es más fácil a que traiga una comida o algo, porque se nos chorrea toda, entonces, con cosas así de papel, que tengan que recortar, con cosas tradicionales, se podía decir ¿no?

Describe el proceso de una experiencia pedagógica que usted ha impulsado para el desarrollo de competencias en sus alumnos, o sea cómo usted ha desarrollado un contenido con el enfoque de competencias.

... Por ejemplo... en español, vimos este, lo que era el guion radiofónico, entonces este, se trajeron, varios este, los niños grabaron en, cómo tienen sus aparatos, grabaron programas de radio, de diferentes estaciones y eso, lo trajeron y entonces cada equipo fue este, pasando su programa de radio, después de que los pasamos este, empezamos a comentar sobre qué escuchamos ahí, si escuchábamos puras voces, de qué se trataba, o sea, entonces fueron identificando cada una de las partes, por ejemplo decían, bueno dice, siempre dice cuando terminan y dice que se va a un comercial, termina y dice por ejemplo el nombre de la estación, a bueno esa es una parte y ponen música, entonces así fuimos separando cada una de las partes de la, del guion radiofónico y ya los anotamos, los pusimos en el pizarrón y dijimos bueno están son las partes que ya identificamos, ahora, cómo las pusimos están en orden como pasa o están en desorden, ha pues ya las fuimos acomodando, o sea, eso no fue en una clase, fue en diferentes momentos durante una semana, que estuvimos viendo eso, ya que estaba así, bueno entonces ahora hay que averiguar, ya tenemos todo, ¿quién intervino?, solamente una persona, dos personas, entonces así, lo fuimos analizando cada una de las partes, ya que lo teníamos todo separado, ¿quién analizaba?, ¿qué decía?, tomamos ya dijimos que partes eran, y luego ellos dijeron cuál fue la que más les gustó, de todas las que escucharon, cuál fue la que más les gustó, entonces, esa fue la que volvimos a escuchar, entre todos fuimos escuchándola y entonces ellos fueron, cada equipo este, fue anotando lo que iban diciendo para ver cómo estaba estructurado, lo que decía él... si llevaba un orden, si hablaban todos al mismo tiempo o cómo era la situación, ya que terminamos esa situación, dijimos bueno, entonces ya tenemos qué partes más o menos iban,

que fue lo que fueron diciendo en forma general, porque pues, no anotaban todos en forma general, entonces ahora lo que tenemos que hacer, bueno, vamos a averiguar esto, pero entonces deben tener un nombre cada parte, como un cuento tiene el inicio, el desarrollo y la conclusión o el desenlace, pues así debe tener una... una este... una noticia, digo un guión radiofónico debe tener estructura, ¡ha bueno! Pues ahora vamos a investigar cuál es la estructura, pues entonces investigaron, se les dejó de tarea por ejemplo, trajeron la investigación, y entonces eso, lo que habíamos anotado en el pizarrón lo habíamos anotado en un papel para tenerlo a ahí, ya fuimos poniendo, cada quien fue diciendo, no pues es que yo vi que tenía, y dónde coincidirá esto, ya lo fueron anotando, o sea, de algo, una cosa tan simple que es, un programa de radio que diario escuchan, sacaron, que es un guión radiofónico y al final pues elaboraron ellos en equipo un guión radiofónico, trajeron las partes, lo que necesitaba cada quien, la música, cuánto iba a durar la música y todo, es un proceso largo, porque no se hace en un día, pero... al final ellos elaboraron su guión radiofónico, entonces se puede decir que, ellos con, su conocimiento de eso que fue el guión radiofónico de eso fueron construyendo las diferentes partes con investigaciones y luego el desarrolla ya del proyecto final.

Y en su opinión ¿cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza basada en competencias y una enseñanza de tipo tradicional?

Pues es que ahí, por ejemplo, en el ejemplo del guión radiofónico en la tradicional, pues yo hubiera dicho vamos a ver, vamos a poner guión radiofónico y dictó todas las partes del guión radiofónico y pues a lo mejor les doy impreso un ejemplo de guión radiofónico y ahí terminamos, eso fue, ellos no desarrollaron nada, yo todo se los di, ya lo tienen, lo tienen que estudiar para que sepan que partes tiene y qué es, pero ellos no lo aplicaron a algo... de su vida diaria, por ejemplo, este, unos dijeron algunas noticias de su colonia, digo la tradicional, que ya

habían matado a alguien de por ahí, que habían agarrado a un ratero, cosas así, pero son cosas que les llaman la atención, entonces eso no se hubiera desarrollado y no hubieran ellos llegado a la conclusión de que el guión radiofónico también tiene una estructura y que hay que tener un orden y a lo mejor cuando se los pregunten en “x” examen escrito, pues se acuerdan de lo que ellos investigaron, de lo que ellos hicieron y entonces lo pueden relacionar mejor.

¿Cuáles son los principales instrumentos que usted ha utilizado para evaluar las competencias de sus alumnos?

Pues, es la observación, o sea, hay que estar observando cómo, cómo resuelve cada uno una problemática, cómo entrega cada quien su investigación, porque a la hora de entregar su investigación, hay niños que profundizan más, hay otros que menos, entonces observación, registros anecdóticos, las rúbricas, o sea, las rúbrica los niños, ellos conocen qué es lo que se les va a calificar y que es lo que tiene que cumplir cierta investigación para que saquen por ejemplo ellos saben, para que saquen su diez, luego de ahí vamos bajando si le falta, entonces a ellos se les entrega este... su rúbrica, o sea yo voy a calificar, quiero esta investigación y voy a calificar esto, si tiene todo eso, ya sabes tienes tu diez, para ellos también así, vayan siguiendo cada uno de sus pasos, entonces la rúbrica este, también, los trabajos diarios también ellos saben que los calificamos, en el sentido de que hacemos ejercicios o se hacen actividades o juegos, porque el juego también debe estar ahí en el cuaderno, por ejemplo si es un juego para escribir números, debe estar escrito en el cuaderno, porque muchos dicen no, pues ya no lo escribí, pero tiene que estar escrito para ver que sí participaste en el juego, entonces, pienso que todo lo que se desarrolla en el salón se evalúa, donde lo anoto, se puede decir son en las observaciones, en este, en la rúbrica que ellos conocen y este, en el cuaderno siempre llevan anotaciones o llevan la

calificación o algo para tener en cuenta, que el padre vea que se está trabajando que aunque es un juego está ahí en el cuaderno.

¿Encuentra alguna diferencia en la evaluación propuesta en los programas del 93 y en los del 2011?

Pues... desde el 93 ya marcaban, no lo marcaban tanto como rúbrica, pero ya decían que había que observar y anotar todas las, lo que hacía el niño para tomarlo en cuenta en la evaluación, entonces yo pienso que nada más lo que ha ido es evolucionando, porque ahora ya le tenemos su nombre, ya está más estructurado cómo se debe de entregar, pero desde el 93 ya había un acercamiento hacia lo que estamos llevando ahorita.

O sea, no es tan diferente, si no lo considera una evolución. ¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque de competencias?

Pues, primero este, está más bueno, yo pienso que está más difícil que un papá venga y diga que no se merece la calificación el niño, porque tanto el niño ya lo lleva para su casa lo que yo voy a calificar, como el padre ya lo sabe, entonces, pues el que venga, como dice la directora, -pues ahí está el papelito que él estuvo de acuerdo qué era lo que usted iba a calificar-. Entonces yo creo que hasta para nosotros, aunque pensemos a lo mejor que es más trabajo por lo de la rúbrica y lo que deben de saber ellos, yo creo que también es una ventaja para nosotros, porque el padre ya sabe qué es lo que estoy evaluando, el niño ya sabe lo que le voy a evaluar y entonces no me puede decir es que usted nunca me aviso, entonces en ese sentido yo creo que es este, provechoso para nosotros, para los niños, porque ellos ya entonces saben, a no, pues es que yo si lo hice así, no, es que ya me equivoque, mejor lo arreglo, por ejemplo y lo hago mejor para que saque mejor calificación, que es lo que siempre al padre le interesa ¡no!, una calificación mejor, entonces yo creo que eso es lo importante también.

¿Y cuáles cree que sean las principales desventajas, si es que las ve, a este tipo de evaluación?

Pues, yo es sí no le veo desventaja, o sea, porque así ya no pueden decir, es por culpa del maestro que reprobó, o sea el maestro no tuvo la culpa, el maestro le está diciendo qué es lo que va a hacer, entonces desventajas no; a lo mejor porque ahora lo tengo que plasmar en una rúbrica, tengo que hacer la rúbrica yo y con tiempo, bueno pero con tiempo, no es que me quite el tiempo a mí, sino que se supone que en mí planeación ya sé que es a lo que quiero llegar, a qué quiero que ellos lleguen, el contenido que ellos deben de tener, el aprendizaje que deben tener esperado y eso ya lo tengo desde el principio, entonces ya es más fácil, porque es lo que podrían decir mucho, es que me lleva tiempo hacer la rúbrica, pero yo creo que no es un tiempo ni desperdiciado ni nada, es un tiempo aprovechado, porque así yo ya sé para donde voy y creo que es más fácil que yo pueda este, ayudarles a ellos a construir el conocimiento si yo ya sé a dónde tienen que llegar ellos y ellos también ¿no?, entonces no, no le veo las desventajas.

¿Cree que haya algo más que mencionar sobre el enfoque basado en competencias que no le pregunte y qué sea importante mencionar?

No, le digo, yo nada más lo que pienso es que, si yo creo que sería importante que, primero que nada que abrieran más los curso, no nada más para las personas que están en carrera, por ejemplo yo tengo una compañera que ya llegó a la E, ya no puede estar en otra, entonces de todos modos ya no la acepta el sistema para inscribirse a algún curso, yo pienso que nada más sería eso que dieran, y que las personas que lo dieran, sean personas, pues si capacitadas, yo por eso también cuando... llegue a la D y a parte de todas las problemáticas que cambiaron con todo esto de carrera, no me gustaba ir mucho luego a los cursos, porque la persona que lo daba de plano se paraba y decía, es que, pues es que yo no lo sé, nada más vine porque a mí me dijeron, no había otra persona quien darlo, entonces yo pienso que nada más es, ya sea en competencias o en otra

que sean los cursos, que sí los habrán para los... para todos y que este, pues que sí sean personas preparadas o que por lo menos personas que sí les interese dar el curso, porque si a la persona sí le interesa dar el curso, pues se va a preparar para darlo lo mejor posible ¿no?, entonces eso sería todo.

Pues le agradezco mucho.

¡Gracias maestra!

Transcripción de la entrevista con la profesora Antonia del 4ºA. Escuela de Jornada Ampliada

Buenos días.

Buenos días.

¿Me podría decir su nombre?

Antonia (seudónimo).

¿El nombre de la escuela?

Antonio García Cubas.

¿Cuántos años tiene de laborar en esta escuela?

Siete años

¿Qué grado atiende actualmente?

4º grado.

¿Hay algún grado en el que prefiera trabajar?

Sí, tercero.

¿Por qué le agrada el tercero?

Eh... pues no sé porque, (ríe), pues me adapto más a esa edad para con los niños.

¿Cuántos años tiene de experiencia docente?

Siete.

¿O sea, desde que salió de la Normal, ya se vino a trabajar a esta escuela?

Sí.

¿Cuál es su formación profesional?

Licenciatura en educación primaria.

¿Dónde estudió?

En, Tlaxcala.

¿En la Normal de Tlaxcala?

Sí.

¿Participa actualmente en Carrera Magisterial?

No.

¿Por qué no participa?

Porque no pude ingresar al... ¿cómo se llama?, al programa.

¿O sea, sí hay intentado participar, pero todavía no ingresa?

Aja, el año pasado intente.

A partir de la reforma del 2009, ¿sabe qué enfoque se le dio a la educación básica?

Este... (se queda callada).

En la última reforma que hubo.

Pues será este..., no, no recuerdo.

Bueno a partir del 2009 se hizo una modificación y se le dio el enfoque a través del desarrollo de competencias a la educación básica, esa fue la principal modificación. ¿Ha tenido algún curso sobre el enfoque del desarrollo de competencias?

Sí.

¿En dónde lo tomo?

En el centro de maestros Gregorio Torres Quintero.

¿De qué fue el curso, cómo se llamó?

Precisamente de la RIEB.

¿El diplomado, o fue otro?

Sí, el diplomado de 1° y 6° y de 2° y 5°

¿Tomó los dos diplomados?

Mmhu.

¿Usted qué grado tenía cuando se inició esto?

Tenía 2° y después 5°.

Después de este diplomado que tomó en el centro de maestros, ¿ha tomado algún otro curso, o le han proporcionado por medio de la SEP algún otro tipo de cursos sobre el enfoque de competencias?

No, sobre competencias no. Este... he tomado el de matemáticas, el de trayecto formativo y hace unos días el de español.

¿Y aquí en la escuela han hablado sobre el enfoque de competencias, por ejemplo, en juntas de consejo técnico?

No.

¿Esto del diplomado qué tomó de la RIEB, le fue de utilidad?

Sí, me permitió visualizar este... bueno el cómo trabajar las asignaturas, respecto a la planeación, los ámbitos que este, que se trabajarían en cada área y en sí, los elementos que conforman la planeación de los cambios que se hicieron.

O sea, ¿sí lo pudo poner en práctica, algunas de las cosas que revisaron ahí, las pudo poner en práctica en el aula?

Sí.

Desde su percepción, explique en qué consiste el sustento teórico del Plan y Programas del 2011.

Pues básicamente es trabajar en competencias, este, en donde los alumnos, bueno como su nombre lo dice, sean competentes para la vida y estén preparados para trabajar en su medio social, este, como lo exija la sociedad.

¿Se le ha proporcionado un documento oficial donde se explique la fundamentación psicopedagógica del enfoque de competencias?

No, únicamente el Plan y Programas de estudio

A parte de eso, nada.

No.

¿A qué autores identifica que hayan desarrollado propuestas teóricas y/o prácticas sobre el enfoque de competencias? Algunos autores que hayan revisado en el diplomado, por ejemplo.

Este... Vigotsky, este... ¿quién más?... hay no recuerdo a otro, sólo recuerdo a Vigotsky.

¿Y si recuerda la propuesta de Vigotsky, o algo que hayan mencionado de Vigotsky?

Más bien habla de los aprendizajes, cómo se van dando en cada edad, qué es lo que se va relacionando de acuerdo al medio, a la edad y pues sí, su desarrollo de habilidades intelectuales

¿no?

¿Cómo considera usted su dominio sobre el enfoque basado en competencias, a nivel teórico?

¿En porcentaje?

Pues sí, en porcentaje.

Eh, un 40 %, yo creo.

¿Y a nivel práctico?

Estee, como un 60, 70.

¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido para implementar el enfoque de competencias?

Las diferentes características de los alumnos, si este, ahorita en el grupo que tengo, me es difícil porque... este, bueno al inicio igual en todo el día, en toda la jornada lo aprenden, pero ya al otro día o pasando algunos días, que vemos el mismo tema, ya, así como que, este... o sea, ya no se acuerdan, ya olvidan la información, entonces es ahí donde me conflictúa de, ¿entendieron o no entendieron?, si en el momento lo estuvieron haciendo ¿no?, eso es lo que me conflictúa principalmente.

¿Cuántos alumnos tiene?

Son 31

Son bastantes ¿no?, ¿Y cuáles son las tres principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias en sus alumnos?

Pues los materiales que nos brinda la SEP, igual material didáctico, la planeación muy importante, este... pues sí serían esos tres, el libro de apoyo.

Entonces es el libro, material didáctico y ¿qué más?

Y la planeación.

Describame una secuencia didáctica que usted haya trabajado con el enfoque de competencias.

Desde el inicio hasta el cierre.

Bueno, vamos a trabajar con... este, fracciones, eh, los conocimientos previos, para esto ya tengo el material, que es con manzana, entonces empecé a dividir a la mitad, este, y luego esa mitad de

la mitad y así ¿no?, entonces poco a poco ellos van cayendo en recordar fracciones del ciclo anterior ¿no?, entonces ya es la recapitulación de conocimientos previos, posteriormente, este, ya lo hacen ellos solos, al yo plantearles, ya en el desarrollo de actividades, plantearles una fracción ¿no?, entonces ellos ya van colocando la fracción correspondiente a cada uno de esos pedazos de manzana, sí, y después de ahí, este, para... trabajar más acerca de la fracción, les estoy pidiendo comete un medio, un cuarto y así, entonces lo fueron haciendo y finalmente les quedo un medio y ya de ahí ellos empezaron a hacer fracciones de lo que ya habíamos trabajado, de esta manera me di cuenta, que aprendieron el contenido y les fue significativo, entonces entre ellos empezaron a intercambiar sus fracciones, o sea lo que ya habían aprendido con el compañero de al lado, obviamente y al final bueno, este, ahora sí lo trabajaron con una hoja de color y les pedí que cortaran un cuarto, igual un medio y así ¿no?, que... dibujaran una fruta, una figura, lo que ellos quisiera, pero que pudieran fraccionar adecuadamente, y lo hicieron.

¿Esa fue la evaluación con la hoja?

Sí, con la hoja, ya el producto.

¿En su opinión cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza tradicional o por contenidos y una enseñanza basada en el enfoque de competencias?

Bueno en la tradicional, pues nada más es colocar la información, igual en el pizarrón, no sé, una explicación breve ¿no?, de, este, vas a hacer esto y copiar, copiar, copiar y finalmente no puedo percatarme si realmente aprendió o nada más sabe copiar ¿no? En el enfoque por competencias ya lo lleva a su vida diaria, porque lo aplica en cualquier momento de su vida cotidiana, incluyendo casa ¿no?, entonces es su manera de aplicación a la vida.

Eso es en cuanto a la aplicación, al resultado, por ejemplo, dice que en un enfoque tradicional pues básicamente, es copiar la información...

Exacto es dar nada más sin que él, este... pueda percatarse de para qué sirve, darle una funcionalidad.

Y en el enfoque por competencias es necesario que... él aplique eso que aprendió.

Exacto.

¿Y en cuanto a los procesos de enseñanza, cuál sería la principal característica de un enfoque y otro?

De enseñanza umm, he ahí el gran dilema (ríe), sí porque mire a veces recaemos nuevamente en el tradicional, qué es necesario en ocasiones ¿no?, entonces no podemos desligar a la... ¿cómo se llama?, a la enseñanza tradicional, sí, tiene un poquito de este, de la tradicional, a la nueva, porque es el adaptarse ¿no?, al medio a todo, a lo nuevo pues... entonces este, pues si no, no le digo que en ocasiones no lo ocupo, pero... ya no mucho, igual es el cómo se trabaja con el grupo, el trabajar en equipo, el tomar las participaciones individuales.

¿Encuentra algunas diferencias propuesta por los programas anteriores, que son del 93 y con los actuales del 2011?

Sí, porque ahorita ya se toman, este, más directamente, en los cómo se llaman, en los instrumentos de evaluación, entonces ahí, bueno ya se hace la, la discriminación en, en cuanto al trabajo ¿no?, sí lo hace bien, muy bien y así, son las literales que se utilizan, dependiendo, y anteriormente era así cómo que de manera general, ya te conozco, más o menos tienes esto y así, y ahora es a detalle, porque tal vez pudiste rendir en, en... este, en la actividad muy bien en equipo ¿no?, pero en la individual no lo haces tal cual te lo estoy pidiendo, eh, ahí donde pudiera este, cambiar ¿sí?, porque ahora ya es este, individual, individual la evaluación.

¿Qué instrumentos usted ha utilizado?, estos instrumentos que me menciona, qué nos dan cómo más detalle de los procesos del niño, ¿Cuáles usted ha utilizado para la evaluación?

Este el... el ¿cómo se llama?, el portafolio de evidencias, la escala estimativa, que han sido cortas igual, pero bueno por algo empezamos, con los indicadores que llevan.

¿Entonces principalmente esos dos la escala y el portafolio?

Sí, bueno en sí también la rúbrica.

¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque de competencias?, si es que encuentra ventajas.

Pues no del todo, porque... este, cómo es de manera individual, bueno en ocasiones se le plantea al chico no, tal actividad, pero como no están... ¿cómo decirlo?, acostumbrados a esa manera de evaluación, en ocasiones no le prestan mayor atención, ni mayor este, participación a lo que están haciendo y lo veo también en los libros de texto porque al final del bloque maneja una evaluación, entonces si ve, sí su evaluación es de incisos, se da el tiempo de leer, pero sí es en una este, en una rúbrica, o así cómo lo manejan en matemáticas principalmente, pues no se fijan únicamente palomean y ya, entonces a la hora del comentario final que se les pide, ponen otra cosa, entonces ahí como que... ah, no están acostumbrados o no le prestan atención a este tipo de evaluación.

¿Entonces esa sería cómo la principal desventaja?

Sí, sí.

Qué los alumnos no están acostumbrados a ese tipo de evaluación.

Sí, aja, no prestan mayor atención, no le dan algún valor, este, como el de naturales que lo ven cómo un examen, se puede decir ¿no?, y ahí se permiten, este, ... y no sé, reflexionar acerca de lo que están leyendo y la otra nada más se trata de palomita o tache y ellos le ponen sin saber lo que dice.

Y entonces en este momento dadas las características de los niños, ¿cómo le parece a usted que sería mejor evaluar?

Ammm, pues evaluar de manera distinta, como un examen, con sus participaciones y ya que sí se trata de utilizar un instrumento, pero bueno, ya lo hago yo ¿no?, igual hago la coevaluación cuando se trabaja en equipos, que un alumno al azar, evalúe a un compañero que está trabajando enfrente.

¿En qué aspecto o sobre que le gustaría que le dieran un curso sobre el enfoque de competencias?... ¿En qué cree que necesita más apoyo?

En Historia y en Geografía.

¿Historia y Geografía, sobre esas asignaturas?

Sí.

¿Le parece que, en matemáticas y español, por ejemplo, si están bien explicada la forma de trabajo sobre el enfoque de competencias?

Eh, pues mire, ya he trabajado este, ya he asistido a cursos de estos dos, porque son los que han abierto, pero de las asignaturas que mencione, no he encontrado alguno o por lo menos alcanzado la fecha para inscripción.

¿Entonces bueno, en estas dos asignaturas, español y matemáticas se siente fortalecida por que ha tomado cursos sobre las dos?

Sí, sí.

¿No tiene dudas sobre el trabajo en ellas?

No.

¿No sé si haya algo más que mencionar sobre el enfoque de competencias y que no le pregunte?

No eso sería todo (ríe). No.

Pues eso sería todo, muchas gracias.

Gracias.

Transcripción de la entrevista con la profesora Marcelina del 4° A. Escuela de Jornada Ampliada

¿Cuál es su nombre?

Marcelina (seudónimo), soy profesora del 4° grado, grupo A.

¿Cuántos años tiene de laborar en esta escuela?

12 años

¿Y cuántos años tiene de servicio?

14 años, 2 años en otra escuela y 2 años de adjunta.

¿Y tiene poco que regreso a grupo?

No, ya tiene como 10 años.

¿Hay algún grado que le guste trabajar más?

No, no tengo ninguno en específico, todos los grados me agradan.

¿Cuál es su formación profesional?

¿Cómo?

¿Tiene licenciatura, o un nivel técnico?, por ejemplo, yo hice la normal a nivel técnico, yo no tengo licenciatura en educación primaria.

Bueno sí, mi titulación fue en educación primaria, sí cuento con la licenciatura y bueno estude en la escuela Normal Rural Emiliano Zapata en Tenancingo Morelos.

¿Actualmente participa en carrera magisterial?

No.

¿Y sí ha participado?

Sí, lo he intentado, pero no he logrado entrar.

A partir del 2009, ya ve que hubo una reforma a la educación,

¿El pilotaje?

Aja, ¿sabe en qué consistió esta reforma?

Pues, fue una fase experimental, para que nosotros viéramos la estructura, el cronograma de cómo venían diseñados los programas de estudio, los libros de texto, es este caso del alumno, la fase experimental del programa 2009 precisamente a cada uno de los grados, he también la fase experimental de lo que es el libro de cívica y ética, también nos proporcionaron información las autoridades educativas, nosotros este, acudimos a esos cursos, en como nosotros podíamos hacer esa transversalidad con las demás asignaturas, partiendo del, de la, “hora sí que de formación cívica y ética” y cómo, bueno estaba conformado cada uno de los enfoques y la estructura de cada una de las asignaturas, que en este caso bueno, todas varían ¿no?, porque algunas cuentan con ejes, con competencias, lógico que con competencias todos ¿no?, pero precisamente matemáticas por ejemplo que está conformada por ejes, en contenidos, este, lo que es los aprendizajes esperados, las producciones para el desarrollo de textos, los productos finales, he... las prácticas sociales, todo ese tipo de elementos que debe conformar lo que es ya un plan de clase.

Bueno, sí se realizaron todas estas modificaciones, pero recuerda ¿cuál fue el nuevo enfoque que se le dio a la educación?

El enfoque debe ser comunicativo y funcional, por ejemplo, de formación cívica y ética de formación, de formación para qué, para que el alumno logre esas competencias y las lleve a cabo en su vida cotidiana.

Aja, ahora se supone que se tendría que estar enseñando a través del desarrollo de competencias.

Que es el formativo en este caso.

¿Cuándo y dónde tuvo su primera aproximación con el enfoque de competencias, dice que le dieron cómo pláticas o cursos, dónde y cuándo fue esto?

Bueno esto fue en febrero del 2009 en la Dirección No. 1, que es bueno, en este caso nuestra dirección operativa que nos rige, aquí a la escuela Marcelino Dávalos.

¿Entonces ahí en la dirección tomó el curso?

Exactamente, en esa dirección.

¿Usted tomó el diplomado sobre competencias?

Sí, cuando se hizo el pilotaje.

¿De qué grados tomó?

Mire, como yo en esa fecha, yo atendía al grupo de 9-14, que es un grupo multigrado, en este caso son todos los grados a trabajar con los alumnos, desde primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto, tuve yo la necesidad, de ahora sí que aprender, el desarrollo de competencias para la aplicación de cada uno de los niños.

¿Cuántos años trabajó con 9-14?

Hice 4 años consecutivos.

¿Y ya en grupo regular, cuántos años tiene trabajando?

6 años.

Entonces bueno, tomó el diplomado dice, tenía 9-14, pero ¿el diplomado de que grado era?

Precisamente de 5° y 6°, 5° porqué, porque bueno lo relacionaba con 6° y en 2° grado porque nada más eran los dos que se les dio prioridad, ahora sí que, en ese sentido, pero ya nosotros hacíamos la correlación.

¿Y aparte de eso ha tomado algunos otros cursos, o le han dado otros cursos sobre el enfoque de competencias?

No, hasta ahorita ya no.

Entonces sólo el que le dieron en la dirección 1 y el diplomado. ¿Usted cree que estos dos cursos que ha tomado le sirvieron para entender esto del enfoque de competencias?

Claro que sí, porque bueno ahí yo, mediante la práctica docente con los niños, me pude dar cuenta del conocimiento, de la construcción que ellos fueron haciendo, ahora sí que para plasmarlo mediante una evaluación formativa, porqué, porque bueno ahí tú te das cuenta, de precisamente las competencias de cada uno de tus alumnos, bueno, detectando siempre mediante un diagnóstico inicial y ya ahí sobre la práctica te vas dando cuenta con qué competencias cuenta cada uno, cuáles son sus fortalezas, sus debilidades y bueno que necesidades de aprendizaje tienen para tu ya diseñar tú propia planeación y bueno en base a sus características y necesidades de aprendizaje es como tú vas a ir desarrollando y bueno sobre todo que aquí realmente la reforma educativa pretende, es que realmente el niño construya y desarrolle competencias que bueno en este caso estamos hablando de un enfoque formativo.

¿Desde su percepción, en que consiste el sustento teórico del Plan y Programas de educación primaria, si sabe en qué se fundamentan el Plan y los Programas, lo ha revisado en algún documento o en alguno de los cursos se lo mencionaron?

Bueno, pues es en este caso en las orientaciones, lo que es la metodología y lo que son este, las secuencias didácticas, bueno más que nada en esto es en lo que está sustentado.

¿Las metodologías, cómo son las metodologías?

Pues mediante el desarrollo de competencias, que es en este caso el aprendizaje esperado, lo que se espera que el alumno pues construya, que aprenda.

¿Usted ha recibido algún documento oficial donde le expliquen el sustento teórico del enfoque de competencias?

No.

En la escuela, en alguna junta de consejo técnico, principalmente al inicio, porque ya ahorita, como que ya se enfrió ¿no?, ¿discutieron sobre el sustento, el manejo de las competencias?, ¿cómo trabajarlo en el aula?

A, eso sí se ha trabajado mediante mapas mentales, conceptuales, en donde hacemos la correlación con otras asignaturas, eso sí se ha trabajado, casi por lo regular sabes que la transversalidad se da a partir de la formación cívica y ética y bueno esa es la principal asignatura en donde tú ya haces esa transversalidad y bueno también ahí este, todas las docentes, ponemos ahí en práctica una competencia en específico, por ejemplo ahorita en este ciclo escolar, la directora nos asignó a cada una, una asignatura sí, para trabajarla durante todo un mes y compartirla con todo el colectivo, por ejemplo a mí me corresponde trabajar durante el mes de febrero la signatura de geografía y bueno es como un plan de clase que tú como docente diseñas para ponerlo en práctica con tus demás compañeros, que en este caso los actores son tus compañeros de trabajo, pero bueno cómo alumnos, entonces damos una clase muestra y bueno ahí entre todos compartimos lo que son nuestras fortalezas, debilidades y bueno sobre todo el desarrollo de competencias docentes, porque bueno hay que tener bien claro, bien preciso, que unas son del alumno y nosotros como docentes también tenemos nuestras propias competencias y ahí nos damos cuenta de, bueno fortalezas debilidades, que te hace falta compañera en qué te

puedo apoyar o de igual manera, entonces todo encaminado para ponerlo en práctica con los niños.

¿A qué autores identifica que hayan desarrollado propuestas teóricas o prácticas sobre el enfoque de competencias?

A Guillermina Baena, a Freud, me acuerdo de ese autor que también es precisamente de las competencias.

¿Recuerda algo que hayan abordado estos dos autores que usted menciona?

La estructura de las competencias de cada uno de los grados.

¿Cómo considera su dominio sobre el enfoque de competencias a nivel teórico?

Bueno yo creo que uno como docente nunca deja de aprender ¿no?, como persona adulta, pues yo creo que regular y bueno aún falta mucho por aprender y para obtener el dominio de las propias competencias.

¿Cómo que calificación se podría en el nivel teórico?

Un ocho.

¿Cómo considera su dominio del enfoque de competencias ahora a nivel práctico?

Bueno le comparto mi experiencia como docente, mire en los resultados de ENLACE anteriormente se estaba trabajando con los alumnos, pues yo creo que no han sido 100% satisfactorios, pero si le reitero, que bueno si le damos una calificación en un siete por los resultados precisamente arrojados que los alumnos obtienen.

¿Entonces usted se considera más fortalecida a nivel teórico que práctico?

Sí, la verdad sí maestra, ¿por qué?, porque me cuesta más la práctica y me doy cuenta en esa debilidad, por los resultados que obtienen.

¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha tenido para implementar el enfoque de competencias con sus alumnos, qué se le ha dificultado para poder trabajar con el enfoque de competencias?

Por ejemplo en el proceso de la lecto-escritura, hay alumnos que bueno yo recibo, por lo regular casi siempre me dan grados superiores, entonces vamos a suponer que la compañera de primero o segundo con el alumno no obtuvo lo que es la comprensión lectora, mucho menos la lecto-escritura, entonces ya es como que un obstáculo para mí que el alumno pues desarrolle las competencias del grado en que está actualmente, sí, ¿por qué?, porque aún no hay dominio propio de la lectura y escritura, entonces yo tengo que partir digamos casi de cero, ¿por qué?, porque pues bueno está en el proceso ¿no?, pero realmente no te va a dar el mismo resultado que un alumno que ya tiene esa comprensión lectora, digamos, que bueno qué es muy difícil, ¿por qué?, porque bueno, sí un alumno de 6° grado no la obtiene, menos uno de primero o segundo, entonces para mí ese es un obstáculo, lo que me obstaculiza que un alumno me llegue sin leer y sin escribir, por ejemplo ahorita en el grado de cuarto que lo estoy viviendo actualmente.

O sea, como los conocimientos previos, que no tienen los conocimientos que deberían para poder partir de lo que usted tiene que trabajar, algún otro.

Eso es para mí lo más...

¿Cuáles son las tres principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias en sus alumnos... o las estrategias que usted ha utilizado?

Pues un diagnóstico inicial, lo que es un plan de clase, que bueno ahí conforma todo y lo que es una evaluación formativa ¿para qué?, para que ya esa competencia vea realmente si se obtuvo o no.

O sea, a nivel general, eso hace, el diagnóstico, los planes de clase y bueno evalúa, pero por ejemplo en un plan de clase, en una secuencia didáctica que usted recuerde de algún aprendizaje que usted haya trabajado con sus alumnos sobre competencias.

Ah, por ejemplo la ubicación de croquis por ejemplo que ahorita en cuarto grado lo estamos viendo en el bloque uno, entonces ahí yo me doy cuenta si el niño realmente sabe su..., los puntos cardinales, por ejemplo norte, sur, este, oeste, si realmente esa competencia, ese aprendizaje esperado lo está desarrollando por la ubicación, cuando yo lo pongo, ahora si ya en movimiento, veo sí realmente, les digo norte, sur y entonces sí están como pirinolitas, ahí te das cuenta tú como docente que entonces no está funcionando, no está desarrollando esa competencia, pero en cambio sí va a la direccionalidad que tú le estas indicando, lógico que sí está desarrollando su competencia.

Ese sería un ejemplo, otro que se acuerde.

Por ejemplo, en matemáticas, sí, te das cuenta por ejemplo en la construcción de lo que es el eje de geometría, ahí es donde el niño, sí realmente está construyendo, por ejemplo, en el dodecaedro, ahí te das cuenta sí el niño cuenta con esa habilidad de armar de construir en geometría; por ejemplo, sí ves que nada más está apagado, esta sólo recortando y no construye nada, quiere decir que no cuenta con ese desarrollo de competencias en matemáticas.

Y en ese ejemplo que pone de la construcción del dodecaedro, si usted se da cuenta que no las tiene, ¿qué hace, qué estrategias utiliza para que desarrolle las competencias?

Mire la verdad es que mi interés aquí, es de que bueno lógico de que todos los niños pues aprendan ¿no?, pero yo me siento con él y le ayudo, porque a veces como docentes caemos en el error de decir ayúdale a tú compañero y sí el otro alumno bueno está construyendo, ¿cómo ayudarle, no?, o sea yo siempre de manera humana o mi deber, yo así lo veo, me siento con el

alumno que no puede y le ayudo pero no se lo construyo solamente lo guio, sabes que, se hace así, así, así, no puedes, haber te ayudo, pero no permito que el niño, digo una expresión muy vaga ¿no?, lo haga inútil, yo le digo a ver dame el resistol, a ver pásame esto, pásame el otro, ya lo tenemos junto acá, ahora bueno tu haz, “no puedo maestra”, tú hazlo como puedas y le doy la libertad y ya entonces al sí de ver que de plano sí, ya no, ya es como yo participo y lo armamos pero juntos, porque yo siempre les he dicho aquí es un trabajo colaborativo donde todos debemos de trabajar y participar.

Me podría describir una secuencia didáctica para trabajar un aprendizaje esperado, una que se acuerde que haya usted trabajado de cualquier aprendizaje esperado, que se acuerde cómo le hizo para trabajarlo con sus alumnos.

Bueno en cuanto a lo que es este... vuelvo a lo de los croquis, en mi secuencia didáctica primero veo que el alumno, bueno realmente tenga el conocimiento previo, por ejemplo de que es un croquis, al ver que ellos no me porten nada, entonces yo les explico que es un croquis, sí primero doy la explicación, después los mando a investigar, ya que investigaron regresamos aquí al aula, comentamos, acerca de esa definición que ellos buscaron, después pregunto entre que calle y calle viven, que investiguen y nuevamente que lo plasmen, mediante por ejemplo un dibujo, una maqueta y ya ellos memorizan, tanto donde viven, la ubicación que es los puntos cardinales, norte, sur, este, oeste, poniente todo, entonces ya después aquí en clase, ya hacemos una serie de actividades, pero esas actividades, aparte de que yo diseño mi plan de clase, la secuencia didáctica para mí es que el niño también proponga, bueno ya hicimos maqueta, ya hicimos esto, lo otro, ahora tú que propones, que actividad se te ocurre que hagamos más, ¿para qué?, para que ahí el niño desarrolle su pensamiento lógico y me diga, sabe que maestra, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, pero en base a un fin común, que todos seamos un grupo, después, eso es en

cuanto a las actividades, me voy al recurso, ¿con que cuento?, mi tiempo, mi evaluación, ¿cómo voy a hacer mi evaluación? Y bueno también acudimos mucho a lo que es el aula digitalizada, a investigar, porque bueno hay niños en casa o no tienen el internet o no tienen el dinero suficiente, ora sí que la cuestión económica para ir a investigarlo y subimos mucho a las TIC's a investigar, que aquí hay en la escuela.

En su opinión cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza basada en competencias y una enseñanza centra en objetivos.

Buenos pues yo creo que la reforma integral, por eso dice, reforma integral, está basada pues sí en esas competencias ¿no?, decía usted muy claro, en el desarrollo solamente de objetivos no, o sea a lo mejor, precisamente todo, la diferencia para mí, para mí, es de que no nada más vamos a coartar al alumno con el objetivo y ya, no; para mí la diferencia que existe es que, las competencias, es para mí más funcional, más significativo, porque ese aprendizaje realmente le sirve en su vida cotidiana, que en el desarrollo nada más de objetivos, nada más por un objetivo, por cumplir no, o sea para mí esa gran diferencia es que bueno yo como docente continuar con ese desarrollo de competencias, para mí es más nutriendo más satisfactorio, la diferencia principal aquí es de que, se continúe, bueno mi idea es continuar con el desarrollo de competencias, porque bueno no nada más cumplir por cumplir ¿no?.

Para usted, ¿qué significan...?, ¿cuál sería una definición de competencias?, ¿cómo definiría las competencias?

Es ver hasta donde sabe el alumno, hasta donde construye su conocimiento y bueno la competencia es que realmente el niño, ponga en práctica todos sus saberes y bueno que realmente, como dice su nombre compita con la sabiduría, digamos en este caso, que él realmente lo haga propio lo haga suyo y lo ponga en práctica.

¿Encuentra alguna diferencia en la evaluación propuesta en los programas del 93, o sea los anteriores al 2009 y 2011 con los de ahora, con respecto a la evaluación, encuentra diferencias?

Pues sí, porque bueno, anteriormente en el Plan 93, era nada más cumplir con un examen, sí o sea puro cuestionario y ahora la reforma educativa ya no pretende tanto el uso de cuestionarios, ahora es que realmente el niño, o sea no es tanto que saque 10 en un cuestionario o en un examen, porque era lo más... digamos tradicionalista, ahora no, por ejemplo todo el tiempo tienes que estar evaluando, la evaluación de antemano se sabe que es formativa, el alumno, cuando tú estás dando tu clase, si lo ves que está participando continuamente, probablemente sean hasta los mismos alumnos de siempre, ahí tú te das cuenta que entonces realmente el aprendizaje esperado que tú diseñaste en tu planeación en base a los contenidos que te solicita el programa hoy 2011, está funcionando, esta... ahora sí que, esa competencia funcionando en el alumno, más sin en cambio en el 2009, en el plan 93, perdón, era todo como que mecanizado, nada más era porque el niño contestara, pero ahora su expresión del niño ha cambiado.

Mencione los principales instrumentos que usted ha utilizado para evaluar las competencias.

Eh, la rúbrica, la lista de cotejo, lo que es, pues sí también tareas, la participación en clase, la conducta, bueno para mí no es tanto, ¿por qué?, porque bueno eso es algo que bueno, también de igual manera, los valores ¿no?, o sea en la casa y todo tienen que, bueno, verse reflejados aquí en el aula, pero para mí la lista de cotejo, rúbrica, lo que es un diagnóstico inicial también lo trabajo mucho y lo que son las tareas y participación en clase, eso es para mí la evaluación.

Todo eso utiliza para evaluar competencias. ¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque basado en competencias?, bueno, si encuentra ventajas.

Bueno algunas de las ventajas son las siguientes; eh, cuando yo por ejemplo, le vuelvo a repetir lo mismo, en mí clase me doy cuenta que el alumno realmente está contestando, quizás no

lo que yo le pregunto, si no él solito levanta la mano, a yo maestra, es esto, es lo otro, o sea da su punto de vista, entonces él mismo construye, ahí me doy cuenta mediante su expresión, su lenguaje, su tecnicismo que él está utilizando y que todo bueno va acorde al contenido que se está desarrollando durante la clase, porque no nada más es al final, el producto final, si no durante el desarrollo, en la expresión que el alumno aporta, ahí tú como docente te das cuenta de ese dominio de competencias que digamos, que el alumno está adquiriendo en ese momento.

¿Quiere decir que le da más elementos?

Exacto.

¿Y cuáles son las principales dificultades que ha encontrado para evaluar por competencias?

Eh..., cuando el alumno definitivamente no te contesta nada, pero quizás no es por temor o por intimidación, si no realmente, porque quizás hasta tú como docente, tus actividades a lo mejor tú no las diseñaste bien y quizás partimos nuevamente desde lo que es el diagnóstico inicial, a lo mejor tú no detectaste todo ese tipo de debilidades que el alumno tenía y que pasa tú aventaste como docente tu plan de clase, pensando que todo el grupo te iba a responder y mi dificultad fue ¿cuál?, que no diseñe bien mis actividades de acuerdo a las características, y ahora sí que a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos, para mí esa ha sido mi dificultad, ¿por qué?, porque a lo mejor yo puedo llegar al grupo y no cuento con ese diagnóstico inicial, ¿cómo voy a partir?, por ejemplo que tengo cuarto grado, sí, tuve que yo aplicar un diagnóstico inicial del tercer grado e inicial de cuarto grado, aplique dos diferentes ¿Por qué?, porque voy a darme cuenta ¿cómo vienen?, qué dominio propio tienen de un tercer grado, para partir a un cuarto grado, entonces sí, Petrita por ejemplo, no sabe leer ni escribir, cómo es posible que yo nada más haga mi diseño de clase de igual manera para aquel que va ya más avanzado que Petrita,

entonces para mí esa es una de las dificultades que no me deja trabajar con todos, en su totalidad, con el mismo aprendizaje esperado.

Y por ejemplo ahorita que dice: “aplique un diagnóstico y bueno parto del diagnóstico”, y bueno su dificultad en cuanto a evaluar dice, pues a lo mejor que... la secuencia didáctica que yo implemente no fue la más adecuada ¿no?, por ejemplo, ahora que aplicó su diagnóstico, ¿encontró muchos niños que no tenían la competencia lectora adecuada, o sea que no sabían leer y escribir bien, bueno para el nivel?

Bueno mire, vámonos a lo que es un poquito, lo que es de lectura, cuando tu trabajas con el grupo, les das a conocer a ellos y a los padres en qué nivel o en qué estándar están sus hijos ¿no?, que el RA, pues requiere apoyo, la E el estándar, CE que se acerca al estándar, entonces bueno cuándo me di cuenta de mi grupo, me di cuenta que en su mayoría requieren el apoyo, entonces de ahí es lógico que sí no hay una velocidad lectora, por consecuencia pues mucho menos va a ver una comprensión lectora, entonces ahí es donde te das cuenta, ah bueno, entonces este niño , cuando tú haces esa evaluación de lectura, ah bueno me voy con estas actividades con Petrita y con Juanito, me voy aún más adelante ¿no?, porque observas esa diferencia.

¿Algo más que no le pregunte y que usted cree que sea importante comentar, sobre el enfoque de competencias, sobre su práctica en el aula, sobre los cursos?

Pues yo sí más que nada, no es tanto de comentar perdón maestra, si no de solicitar que se nos otorgue más materiales, que sean funcionales realmente, pues para que se cumpla ¿no?, ese desarrollo de competencias, que nos doten a los docentes, quizás de CD's, de casetes, de libros, digo quizás probablemente no esté en sus manos pero puede llevar a cabo esta solicitud ¿no?, porque pues realmente nada más contamos con lo que es el programa y bueno en base a ello ya nos van dotando de material pero ya casi cuando se termina el ciclo escolar, entonces mi petición

es que sea inicialmente para bueno desarrollarlo con los niños, trabajarlo y realmente bueno, pues digo, tener un... diagnóstico digamos también porque nunca se deja de diagnosticar a los niños final, o sea satisfactorio, quizás a lo mejor no en un nivel de excelencia, pero en un nivel elemental o bueno.

Entonces, por ejemplo, esa podría ser una limitación también, que no cuentan con el material adecuado o suficiente para desarrollar las competencias, ahorita, recuerdo que me habló de los papás, con respecto a los papás ha tenido algún problema con el trabajo de las competencias o no.

No maestra, porque bueno a los papás también, cuando nosotros recibimos al grupo, bueno se les da a conocer tu forma de trabajo, tus reglas, qué es lo que, pues quizás hasta te disgusta ¿no?, de las indiferencias o actitudes de los papás o de los niños, entonces les dices bueno mi forma de trabajo es así y quiero de favor que se respete, sí algo les disgusta yo creo que también su opinión es muy importante, pero sí con fundamento, decir maestra esto me parece, no me parece y todo, bueno las cartas sobre la mesa ¿no?, que todos trabajemos a gusto y con un aprendizaje significativo.

Entonces no ha tenido problemas con los padres, ¿Cuántos alumnos tiene?

24 maestra, porque se dio de baja uno apenas.

Pues entonces algo más que agregar...

No.

Le agradezco mucho.

Transcripción de la entrevista con la profesora Ana del 6°A. Escuela de Jornada Ampliada

Buenos días.

Buenos días.

¿Me puede decir su nombre?

Sí, Ana (seudónimo).

¿Nombre de la escuela?

Antonio García Cubas

¿Cuántos años tiene de laborar en esta escuela?

En esta escuela ya es el cuarto año.

¿Qué grado atiende actualmente?

6° A

¿Hay algún grado en el que usted prefiera trabajar?

Pues yo he tenido dos veces quinto y dos veces sexto y me gusta porque, como qué trabajo con niños más ordenaditos, más disciplinados, ya entienden más.

¿O sea, prefiere trabajar con los niños grandes?

Sí con los grandecitos, sí.

¿Tiene seis años?

Cuatro años aquí.

¿Anteriormente donde trabajaba?

Mire, yo, yo egrese de la UPN unidad Ajusco y me fui a dar clases a la UPN de Teziutlán Puebla, entonces yo empecé dando clases en superior, luego, me regrese como a los 3, cuatro años, me regrese y tome secundaria y prepa, entonces después este, yo deje la prepa, la prepa del plantel 12 de SEP, allá en Neza y me vine para acá, o sea que no me muevo de la SEP, pero yo ya estaba.

¿Básicamente estuvo laborando en...?

En todos los niveles, empecé por superior, luego media y secundaria y ahorita aquí.

O sea, se fue de arriba hacia abajo.

De arriba hacia abajo, pero ahorita aquí tengo cuatro años.

¿Y cómo docente de primaria tiene cuatro años?

Cuatro años nada más.

¿Y cómo docente de los otros niveles, cuántos años tiene?

Pues allá en superior como tres, cuatro y luego en secundaria 6 y paralelamente más o menos prepas y aquí.

¿Entonces cuántos años se podría decir que tiene de experiencia docente?

Docente, pues mire, yo creo que tengo unos 12, 14 años.

¿Cuál es su formación profesional?

Mire, yo primero estude Economía en la UNAM y de ahí soy, me quede como pasante y después estude la Pedagogía y si tengo cédula.

¿Pedagogía en la UPN?

En la UPN

¿Y ahí sí se tituló?

Ahí sí tengo título.

¿Participa actualmente en carrera magisterial?

No, no he podido, no he podido, este, quiero ir a ver eso maestra, porque yo quiero ver si, ya fui una vez y les dije que si me tomaban los seis años de Secundaria que es básica y me dijeron que me basificara y ya me basifique, entonces ahora voy a ir con ellos a ver que, qué opción tengo, porque acá me dice la compañera Leticia me dice que mínimo son tres años de base, entonces apenas llevo uno y voy a ver, a ver allá que me dicen para meterme en carrera, lo que si estoy

haciendo es, inicie el curso de tomar la licenciatura en Educación Básica, en el CENEVAL, eso sí lo estoy haciendo, los sábados.

¿A partir de la reforma del 2009, sabe cuál es el enfoque que tiene la Educación Básica?

El de la reforma es este, un enfoque, centrado en el niño, en los aprendizajes del niño ¿no?, y tenemos que desarrollar, bueno el niño debe de también aprender a hacer, a saber hacer y ha ¿qué más?, y conocer ¿no? y también este, pues debemos de... de ir tomando todos los puntos pedagógicos que marca la reforma ¿no?

¿Y este saber hacer, en términos generales, cómo se le llama en el Plan de Estudios?

En el Plan de Estudios, es el, ¿el saber hacer?, bueno, el saber hacer del niño implica desde relacionarse, comportarse, los hábitos, la disciplina, el trabajo comunitario, el trabajo en equipo, el trabajo individual, la investigación, la exposición clase, o sea irse desarrollando poco a poco en todos estos cambios.

Bueno, a partir del 2009, con los nuevos Planes de Estudio, y que se modificaron un poco en 2011, se habla de un enfoque basado en competencias, ¿si ha escuchado sobre él?

Sí, las competencias, sí.

¿Cuál fue su primer acercamiento con este enfoque?

¿Con las competencias?, bueno, pues precisamente con el niño en la lectura ¿no?, la primera competencia que nosotros vemos pues es la lectura y significa que el niño pueda comprender, porque efectivamente cada grupo viene muy disparejo, entonces en lectura, yo recibí por ejemplo 18 niños en rojo, ahorita ya están dos, pero hay que... implementar una serie de dinámicas para casa también, o sea de técnicas ¿no? son dinámicas para casa y que el papá ayude, porque yo explicaba en la junta, si el niño no lee, no comprende, entonces ustedes le están dando un, pues este... o los dejan, yo si les dije un poquito, o los dejan solitos o los apoyan, entonces apóyenme

y sí me apoyaron, entonces empezaron con la lectura del libro, diario ellos toman lectura, este, las actividades de lectura que hacemos aquí, el internet, yo uso mucho el internet y prendo cuentos, ahorita estamos con el de terror y demás y prendo mucho el internet y les encanta, entonces son actividades en, efectivamente tienen que ser actividades que a ellos les guste, que haya una correspondencia de gusto, de entusiasmo, de que gritan ¿verdad?, hay sí el cuento de terror, entonces eso, eso significa que el niño está motivado y en esa motivación, en ese camino tenemos que seguir con todo ¿no?, con matemáticas, con ciencias, con geografía, encontrar , pues también como dice la reforma ¿no?, el uso adecuado también de los materiales, que a ellos les gusten y 6° sí se presta mucho porque si tenemos el internet.

¿Usted toma algún curso o le han dado algún curso sobre el enfoque de competencias?

No, no he tomado ningún curso, no. Las competencias también lingüísticas que tenemos que ver con ellos ¿no?, desarrollar bien, la lengua, el español, comunicar, aprendernos a comunicar también ¿no?, a través de nuestra materia que es tan completa, también.

¿Ha revisado los Planes y Programas del 2011?

Sí, el Plan 2011, sí.

¿Y al revisarlo, tuvo algún problema para comprenderlo, o le fue sencillo, cómo fue?

No, me fue sencillo, me fue bastante sencillo, bueno con eso no estamos en blanco, aquí desde que yo entre, la maestra Margarita una vez dio toda una, pues una sesión de lo que era el Plan 2011, estuvo aquí con nosotros, empezó en las juntas cuando iniciaba el año también, retomando y haciendo exposición, luego la directora también, como que es un continuo repetir, o sea como que es este, dialéctico ¿no?, la explicación y luego viene el maestro que comprende, o qué pregunta, o qué en donde nos atoramos, etcétera ¿no?

¿Entonces no ha tomado cursos, pero si ha estado en revisión de esos documentos a través de las sesiones de Consejo Técnico?

Sí, en la escuela sí.

¿Y estas sesiones que han tenido como colegiado, si le han sido de utilidad para implementarlas en el aula?

Sí, sí me han sido mucho de utilidad y el año pasado precisamente los tres sextos, ya ve que tenemos unión como equipo de grado, este, si estuvimos pasando la prueba ENLACE, o sea sí estuvimos avanzando y también era resultado de nuestras reuniones con los sextos que también ahí analizábamos cuál era la problemática en español, en matemáticas, en español no, fue en matemáticas, que problema le daba a los niños el porcentaje, o las fracciones o entender volúmenes, todo eso lo íbamos analizando y es ¿cómo lo planteamos nosotros?, ¿Qué apoyo necesita el alumno?, entonces íbamos entre todo el colegiado tomando nota, esos exámenes nos sirvieron mucho y también a mi me sirvieron mucho, para yo mejorar, porque el examen se aplicaba, no sé si usted se enteró, el examen se aplicaba, como algo extra ¿no? y este, se diseñaba en colegiado y se aplicaba en equis días y nosotros veíamos el resultado del niño, entonces este, ahí en la próxima junta analizábamos los reactivos que estaban mal, pues, yo estuve mal en uno, mi compañera en otros, entonces ahí a que se refería, pues a nuestra manera de enseñar ¿no?, ya tendríamos que reforzar nuestra técnicas ahí.

Sí entonces estas sesiones eran en escuelas y zona, según entiendo, ¿por qué dice que todos los sextos?

Sí todos los sextos, eran en nuestra junta, pero teníamos reunión especial todos los quintos, los sextos y pero en sexto sí se aplicó este examen y me parece que en varios grados, pero el examen era diseñado por nosotros, ajá, entonces fue algo interesante, porque a cada profesor nos dimos

cuenta en qué pregunta fallaban los niños y ahí tendríamos nosotros que pues apuntalar, ¿verdad? y cambiar nuestra manera de enseñar ahí, a lo mejor nos faltó más ejercicios, a lo mejor este, entender más la división, el niño no sabía por qué dividía, la fracción etcétera, la resolución de problemas, pero eso me pareció muy interesante porque sí ayuda.

Desde lo que usted ha revisado en los Planes y Programas, lo que han revisado en las juntas de Consejo Técnico, desde esta percepción que usted tiene, ¿Cuál sería el sustento teórico del Plan y Programas actuales?

He, pues el sustento teórico, pues este... yo lo referiría... a que son las... nuestros contenidos, pero en el Plan lo llaman ¿cómo?, ¿qué?... campos ¿no?, el campo de formación, y las... hay un campo de formación y la aria [sic], donde vienen todas las materias, son arias de formación y los campos ¿no?, desde ahí partimos, porque ahí ya nos subdividen el conocimiento y de ahí entonces ya empezamos a ver porque se tratan las materias y porque van en estos campos, campos formativos ¿no? y los campos de formación y formativos.

Bueno, usted me dice que tiene aquí en primaria tiene cuatro años ¿verdad?, anteriormente no sé si usted tenga conocimiento, el sustento teórico del Plan anterior era el constructivismo, con este nuevo Plan de Estudios, ¿sabe si sufrió modificación o sigue siendo el constructivismo o cómo se relaciona el constructivismo con las competencias?

Pues, yo creo que tiene de dos, ahí tiene de constructivismo y tiene mucho de Vigotsky, yo creo que son los dos autores que manejarían este sustento teórico ¿no?, porque toda esta manera de colaborar en equipo, de investigar, de hacer, de documentarse, de explicarlo, de analizarlo, criticarlo, exponerlo, todo eso pues es parte de la teoría del constructivismo, pero en Vigotsky también está presente ¿no?... esa, esa manera que plateaba Vigotsky del andamiaje, de ir a buscar el conocimiento, todos los apoyos que necesita el niño pues también se los damos ¿no?

¿Usted a parte de los Planes y Programas, ha recibido algún documento oficial donde se hable de esto, del sustento teórico, quiénes son los principales autores de este enfoque, del desarrollo de competencias?

No, no, lo que pasa es que yo no he tomado el curso en competencias, nada más las conozco a través del Plan, del Plan y de este... de, y de los Programas que yo manejo, pero las competencias, lo que pasa es que, esto de las competencias para mí no es tan nuevo, porque igual lo vimos en secundaria, a allá sí, también, tomábamos nuestros cursos, nuestras pláticas y demás, y cómo debemos de desarrollar esas competencias ¿no?, lo que se quita es individualismo ya viejo, donde yo soy el que sé y lo repito y lo digo y el más aplicado y el mas..., ahorita está la socialización de ese conocimiento ¿no?, el niño debe de construir ese conocimiento, ¿qué entendí?, esa es la construcción ¿no?, no teorizar, si no que entendí, qué significa para mí ¿no?, y en la medida que se socialice y “está en lo correcto”, el individuo avanza ¿no?, y sigue construyendo y sigue analizando y sigue, pues avanzando ¿no?

Entonces en secundaria, ¿si tomo cursos sobre competencias?

Sí, las competencias, sí, las empezamos a ver, bueno las competencias por ejemplo nos decían, bueno nosotros eran unas pláticas que nos daban, a veces cómo orientador[sic] ¿no? y a veces como docente, pero sí, las competencias nosotros debemos saber que son conocimientos, habilidades y destrezas que el individuo debe de desarrollar y ¿cómo las debe desarrollar?, pues a través de su práctica también ¿no?

¿Y también entonces las capacitaciones que recibió sobre competencias, también eran cómo en colegiado?

No, igual, igual que aquí, o sea eran las, las este, las reuniones, venía alguna persona a veces a la escuela, había una plática y nos mandaban, y así las fuimos recibiendo también.

¿Entonces el proceso de capacitación fue similar al que llevó aquí?

Sí, fue similar.

¿Qué opina de este enfoque de competencias?

Pues mire, yo pienso que este enfoque es, es cómo que actualizado ¿no?, o sea como que también tenemos parámetros, este, universales o que se tienen que verificar, las competencias de un niño alemán, de un chino, de un portugués, de un mexicano, pues son equiparables, o sea se está, en eso yo creo que si se está tomando mucha atención y que es lo que quieren de la niñez en el mundo y la competencia es lo que va a ser que el niño desarrolle, se desarrolle en este momento, cómo, como niño ¿no?

¿Entonces está de acuerdo con este planteamiento?

Sí, sí.

Bueno, ya me habló, que usted identifica por la forma en que está planteado este enfoque a Vigotsky como uno de los autores en el cual está sustentado, ¿identifica a algún otro autor que haya trabajado esto de competencias, o que lo haya revisado?

Pues yo creo que están un poquito todos ¿no?, un poquito todos, están aquí, porque la pedagogía contemporánea lo que plantea es que hay que integrar el individuo a la sociedad, que el individuo sea capaz de crear, de hacer, de proponer, de estructurar, entonces un individuo que se mueve en la sociedad, pero que es útil, creativo, al servicio de, que va a producir algo y la pedagogía contemporánea, pues todos tienen un enfoque hacia esa formación del individuo.

¿Hay algunos nombres que identifique?

A mí me gusta Ausubel, ese me gusta, me parece que también retoma mucho, Vigotsky también, porque por ejemplo, cuando uno está este, tratando con un niño que está un poquito rezagado, este, lo que propone Vigotsky a mí me parece siempre muy útil, porque se les proporciona ese

andamiaje, donde el niño tiene que identificar de qué se agarran ¿no? y a quién recurre, pues uno es a sus libros, empezar ahí sí, empezar la a hacer la lectura solitos y comprender y ya ir, este... acercando esos vacíos que traen, porque ¡aquí el ausentismo es terrible!, ¡faltan muchísimo! y es una costumbre ya, ahorita puede haber una niña que ya tiene 28 faltas y hay niños que tienen 13, 14, para ellos cuando uno enseña, yo enseñé a mis alumnos que ellos vayan estudiando de poco a poquito, que no dejen esas lagunas tan grandes, ese es un, ese es un recurso de ese andamiaje, que nos propone Vigotsky, que acerquemos al niño a su libro, a su estudio, el trabajo en equipo, en reunirse los sábados, el investigar, el internet que todos tienen, ¿no?, buscar los temas que les guste, buscar, investigar y esto nosotros se los damos aquí con, con la clase de las TIC's, son apoyos a mis materias, ya saben buscar de matemáticas, saben buscar donde hay de prismas, donde están en movimientos, o sea saben buscar las páginas, no ya la cuestión plana informativa. Para Geografía, Historia vemos todo lo que... yo puedo identificar en YouTube, ¿no?, todo, todo, la democracia griega, las polis, Esparta, Atenas, Fenicios, todo en movimiento, entonces ya son nuevas herramientas que él tiene para construir su pensamiento, porque ahora, yo me imaginaba Grecia cuando era chiquita, con unas este..., el Partenón, ahí ¿no? y ahora lo veo en un video y es impresionante ¿no?, otras maneras de aprender.

Las herramientas de ahora son fantásticas. ¿Cómo considera su dominio sobre la parte teórica sobre el enfoque de competencias? ¿Por ejemplo del uno al 10 qué calificación se pondría?

¿El dominio?, mire, pues, yo, yo pienso que voy como en ocho porque sí se modifica, si sé lo que quiero modificar en mis niños y sí lo logro, desde empezar a modificar primero los hábitos que tienen, las malas costumbres, de cómo sentarse, cómo estudiar, cómo hablar, cómo atender, después el ser responsable con sus tareas, depende de cómo yo eduque y pida, ellos responden ¿no?, entonces sí tengo niños que hacen tareas, que responden, que van subiendo de nivel, pero

bueno, ¿esas competencias de qué son?, pues competencias para leer, para escribir, para relacionarse, para ser cumplidos, para este, entusiasmarse también con sus estudios ¿no?, saber hacer, entonces uno va logrando que el niño se transforme en un niño que le guste y que sea responsable, porque, lo difícil para mí, yo le decía a los papás en la junta, los rezagaditos, los que ya tienen 8, 9 ó 10, esos no tienen problema, van a seguir ¿no?, pero todos los rezagaditos, ¿cómo los voy a traer?, no es fácil subir un punto, desde corregir la letra, la ortografía, la lectura, la comprensión, la participación, el involucrarse en el trabajo, traer todo... entonces es un niño que tiene que ir caminando y muchas veces la verdad, se va solo porque los papás no ayudan, porque no tienen ni siquiera la consciencia, ¿no?, mi maestra de psicóloga decía, el que no fue educado, no sabe educar, un papá que no fue educado, no sabe el valor de la educación, qué es la disciplina, la constancia, qué significa dejar de leer 30 hojas y luego llegar a clases, no lo sabe, no lo comprende, entonces cada rato hay que estar uno jalando y jalando y jalando como pueda.

¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha tenido para implementar, si es que las ha tenido, el enfoque de competencias en el aula?

Pues mire, el primero, si hay uno fuerte, porque hay mucha reticencia de los padres, es con la disciplina, porque chocan, o sea vienen de otro grupo, porque eran más chiquitos, yo les dije a los papás, miren papitos ustedes, en quinto los niños eran más chiquitos, hasta uno los apapacha, los consciente, les perdona alguna cosita y todo, pero ahorita ya es sexto, el programa es más extenso, tienen que ir cumpliendo con todo, sino se van quedando atrás, las tareas no son extensísimas, pero son muchas, o sea, hay tareas de matemáticas, de ciencias, de español, de geografía, de investigación, hay mucha investigación en español, entonces el niño que no hace se queda atrás, entonces ahí hay que ir modificando la conducta, la disciplina, la responsabilidad, transformar ese niño que viene con ciertas deficiencias, entonces le van agarrando el paso,

ahorita ya los tengo más o menos encaminados, pero siempre me enfrento, el primer bimestre, es mucha reticencia de los papás.

Entonces, una serían los padres, ¿alguna otra?

La otra es, niños que no quieren cambiar su conducta, o sea que mejor les es más fácil a ellos, este... decir la maestra me regañó ¿no?, y venir el papá a ver por qué lo regañe y sí, sí lo regañe porque habla muchísimo, entonces explicarle al papá que esa conducta lo retrasa ¿no?, y a veces ellos piensan que el maestro debe ser exageradamente tolerante, esta para atenderlos, esta para aguantar y hay que demostrarles el manual ¿no?, para la convivencia, de que sí debe haber cambio y que sí debe haber sanción, porque una cosa es hablar de un niño platicón, pero otra es hablar de una problemática de conducta ¿no?, a eso se enfrenta uno a las problemáticas fuertes de conducta, cuando hay ausencia de valores ¿no?, hay ausencia de límites en los niños, entonces, lo que vienen a hacer aquí, es exactamente lo que viven en su casa, sin límites, sin valores y perjudican a todo el grupo, entonces cuando se enfrenta uno a eso es gravísimo el problema ¿no?, porque muchas veces no es uno, a veces son dos o tres, y ahí, hay que estarle frenando, para tener ese orden, esa clase, esa motivación en el niño, esas ganas de que aprenda, de que entienda, quitarles ese miedo de que yo soy el burro, el que no sé, ¡si sabes!, y poco a poquito, y sí se sienten contentos, de esos niños que iban mal, este... ya empiezo a hacer preguntas, comparaciones con los prismas, las pirámides y les pregunto y saben y ¡yes!, le hacen ¿no?, o sea es una satisfacción, yo les dije a los papás, un niño que va pudiendo, ¡eleva su autoestima!, ya deja de pensar que él es el burro y cree que es burro, porque ya nació burro y no, es solamente la constancia y repasar y ellos mimos se dan cuenta, pero hay que llevarlos por esos caminos y cuesta trabajo, no es lo mismo, esos padres que son, la mayoría de ellos son muy responsables, unos son profesionistas, otros me decían que dejaron la carrera trunca, son

químicos los dos, tienen un cuidado exagerado en su hija ¿no?, muchísima atención, le proporcionan todo, mucha responsabilidad y demás, pero él; le dije a los padres bueno el que ya va bien no importa, va a seguir porque ya trae los hábitos, ya trae sus bases, ya trae un camino recorrido, ¡el que no!, ese es el que me pide a mí la SEP que yo vaya jalando, para que también tenga ochos, nueves y dieces y los papás sí lo aceptan, pero no entienden el trabajo que ellos tienen que hacer también en su casa, tienen que comprarle también sus recursos, o sea su regla, su compás, vienen a veces sin nada muchos, entonces no prestan los otros niños, bueno, digo, yo opte por ir comprando, “pues sí”, yo voy comprando reglas y lo que puedo, porque, y préstamelo, y no, no puedo, evito el sufrimiento a los niños, y lo que me dan de recursos a mí, yo voy comprando, entonces ya tengo mis materiales para ellos y que prestárselos aquí, pero también que el papá no crea que es obligación de la SEP comprarle, porque luego son unas confusiones terribles ¿no?, no les mandan nada, porque la SEP les tiene que dar ¿no?, pero aquí los niños no entienden ¿no?, no traen compás, no traen esto, presto y me regresan, pues hacerles consciencia ¿no?, hay unos muy abandonaditos de sus padres, entonces, si verdaderamente los ve uno desde su limpieza, desde rotos, mal vestidos, mal bañaditos, enfermos, entonces ahí quién ve por ellos, están solitos y por eso yo digo ahí los hábitos, la lectura, el poco a poquito, el caminar, van avanzando... y yo espero que siquiera a mediado de año estos niños ya vayan parejos porque hay muchas deficiencias ahí, yo me encuentro ahorita en sexto y desde que entre, no se saben las tablas de memoria, yo decía bueno, una manera es con las operaciones en el pizarrón y participar todos, pero participan las tablas facilitas ¿no?, cuatro por cinco veinte, tres por tres nueve, pero ya la del nueve, ocho siete y demás, unas se las saben y otras no, siete por ocho, siete por nueve, ya no, entonces ya hable con los papás y les dije no hacen nada, el niño es inteligente y resolvió hacer bien el problema, va a dividir, pero como divide entre siete y no se la sabe, todo le sale

mal, multiplicó por nueve, también le sale mal, entonces ese es un problemón, pero yo ya no puedo pedírselas aquí, porque si yo me pongo a pedir tablas, ya no doy la clase, es de tarea, y unos están avanzando ¿no?, pero también que responsabilidad de los padres, porque todo quieren en algún momento que sea el profesor ¡y no!, y si el profesor no puede con todo, ustedes también, mejorar la letra, si no hacen lo que yo les pido en su casa ¿cómo mejoran la letra?, si no practican la ortografía, son de “la v, lavía, lava, iva”, sino lo practican y lo vuelven a hacer, entonces, hay que ir mediando mucho con el niño, el papá, pues vuelvo a repetir, el que hace todo y toma la lectura y todo y revisa cuadernos y firma cuadernos es el que va bien, y el que va mal no, entonces, sí se, si se involucra uno en muchos problemas aquí, sobre todo al estar exigiendo ¿no?, por qué, porque, también es una maestra que exige y que no quiere que falte y que está exigiendo al niño, ¡ha!, entonces le voltean la tortilla ¿no?, el niño no quiere venir maestra, pues qué pena verdad, porque aquí vienen todos, o sea, como quien dice, por tú culpa no quiere venir, entonces ¿no?, entonces hay que voltearles uno la tortilla también, entonces, pues mire todos están viniendo, están avanzando mucho, ¿qué le pasó a su hijo?, o sea hacerle consciente que, y le digo a la niña, ¿buenos por qué no vienes?, mi mamá no se levantó, mi mamá no se lenta, pero es la que tiene ya 28 faltas, entonces le digo, sí se enfrenta uno a problemas, dices bueno, tú como pedagogo ¿cómo lo vas a jalar?, sino hay una respuesta, entonces tú haces una estadística de tu grupo, entonces yo voy viendo ¿no?, o sea más o menos 24 pasan bien y cuatro van mal, pero muy mal, o sea de que faltan muchísimo y se rezagan y aparte vienen mal de los otros salones, pero no es el profesor, es lo que yo le decía a la directora, los papás vienen y dicen, este profesor si me gusta, este no, este enseña bien, este no, ¿no?, hablan de cómo les fue en la feria ¿no?, si su niño viene muy mal, muy mal, este, entonces quienes tienen la culpa, pues todos los maestros que le tocaron, pero no sé dan cuenta, ahorita

estaba leyendo en el Plan de 11 años que decía en la evaluación, decía bueno, es obligación del profesor en el momento en que el niño tiene una baja calificación, hacer una recomendación, dije que bueno que lo están poniendo ahí, dice hacer una recomendación y que quede por escrito y que vea si el papá la acepta o no, ¿no?, porque también al papá al estarle diciendo, yo se los dije en la junta miren esas recomendaciones son para aprobar esa materia, no todos van mal en matemáticas, pero también hay responsabilidad en ustedes, si está mal en mate... en historia por ejemplo y este le falló el tema de los romanos, pues siéntelo a estudiar, ahí fueron sus errores en las preguntas, siéntelo a estudiar, pero entonces ya ve uno las caras de, de no me gustó ¿no?, o sea ellos no quieren revisar, ni ser responsables de nada, entonces no dicen, sí maestra, la vamos a apoyar y yo siento al niño, ya vi qué está mal en esto, todavía no hay esa respuesta pero en algún momento tiene que venir.

Claro, tienen que tomar su responsabilidad, la que les toca.

Pues sí, porque no, yo creo, es parte de nuestra idiosincrasia, porque inclusive no en este medio, también en un nivel medio y medio alto, padres, padre y madre, dejan toda la responsabilidad a la escuela y por eso pagan ¿no?, y no saben que hay otros factores, ¿no?

Entonces, ¿tiene 28 alumnos?

Yo tengo 28.

Entonces resumiendo, las principales dificultades, por un lado, son los padres de familia que no apoyan.

A los más rezagados, ahí sí, ahí sí, principalmente.

La conducta y la actitud de los alumnos ¿no?

La actitud, que ahí mucho es la labor del maestro, pero también, hay niños que es, es tanto el abandono que ellos tienen a veces y es tanto la carencia que ellos tienen, que se va haciendo un

niño resentido, a veces son muy este... como que muy dóciles, muy tímidos, así, pero a veces es todo lo contrario, a veces son rebeldes este, grotescos, violentos y demás, pero están reflejando lo que ellos viven ¿no? Es el medio donde viven.

¿Cuáles son las principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias en sus alumnos?

Eh, bueno, en la comprensión lectora, son nuestros libros de la biblioteca y de, yo utilizo, le vuelvo a decir, mucho el internet, inclusive mis practicas que mandamos mensualmente con evidencia, este... por ejemplo ahorita en el cuento de terror, abrimos cuento de terror, pero no una, varias veces, porque tienen ellos empezar a darse cuenta de cuáles son las características del cuento de terror, las escenas, este, el lenguaje, los adjetivos que den miedo, etc., entonces vamos parte por parte y seguimos abriendo y eso les encanta, o sea es una conexión con su mundo ¿no?, o sea de fantasía, de creatividad y demás, yo me ayudo mucho con el internet para todas las materias, esa es una; luego ¡lo que dejo de investigar!, que les gusta obviamente, les gusta, porque no me traen hojas y hojas, una cuartilla, los fósiles, ¿no?, entonces lo vimos en internet, lo investigan, este, me traen una cuartilla y a mí me sirve para, para mi materia, entonces vamos conectando mucho y el internet me sirve mucho, los libros, bueno nuestro material didáctico que tenemos en clase, nomas me, me, consultamos la biblioteca, pero lo que pasa es que, no hay un libro por ejemplo de leyendas, o sea no tengo cinco libros para darlo en los equipo, tengo nada más uno, podemos hacer una lectura, una lectura coral, nada más, no, una lectura individual de un niño o yo leo, pero de lo demás, les gusta más el internet que es mi material, ahora otros materiales que utilizamos, pues es el recortar, el pegar, el este, hacer figuras, el yo traer mis, yo traigo mis, mis recortables, hacen los prismas, sacamos las áreas, pero ya no es del pizarrón, yo traigo mis figuras planas, sacamos las áreas y ya lo pegamos en el, en el cuaderno. Otros, otros

materiales, bueno en, en el radio, ¿qué vamos a usar?, nosotros que tenemos el programa de radio, pues buscar un programa de radio, ver la bienvenida, el saludo, el desarrollo, el cierre, cómo van interactuando, los comerciales, pues utilizamos también de cada proyecto, pues buscamos los materiales que nos dicen.

¿Usted trabaja por proyectos?

Sí.

¿Me podría describir una secuencia didáctica para la enseñanza de uno de los contenidos?

Una secuencia didáctica, sí, por ejemplo para ahorita que estamos en español viendo los cuentos de terror, ellos tienen que comprender, ¿cuáles son las características?, y elaborar su propio cuento y hacer una, nosotros tenemos que hacer una antología de los cuentos que ellos hacen, entonces es una etapa; primero, la lectura de los cuentos de terror, este... la mancha de tinta que ven en el libro, que les dio mucho miedo, que comentan y demás, porque es un cuento para niños en una escuela y seguimos, sigue la lectura del cuento y vamos identificando poco a poco, las características, ¿quién es el narrador?, ¿cómo inicia el cuento?, ¿cómo son los escenarios?, este, ¿cuál es la trama?, qué tenga una trama, un desarrollo y qué tenga un final congruente, el uso de formas literarias, puntos, comas, signos de admiración, interrogación, puntos suspensivos y demás, luego empieza la redacción del cuento ¿no?, empieza un borrador, pero también se vale que ellos en internet lean cuentos, yo pongo cuentos y ya van teniendo una idea de cómo, como inicia, cómo se desarrolla y cómo termina un cuento, ¿sí?, no perderse con las ideas, sino que debe haber una trama muy clara y luego cómo fue el desenlace, entonces ya una vez que ellos comprenden eso, empiezan a, a contar su cuento y muchas veces hasta anécdotas personales, de que les ha, me decía mi niño, este, Israel qué a él le pasó eso, una experiencia así, de la llorona en un camino, y se les para el coche y todo lo que él oye y demás, después lo empiezan a oír los

papá ¿no? y este, y lo relata, pero tiene que ir él cambiando poco a poco la esencia de su historia, todo está muy bien, lo que estaba mal, el desarrollo gramatical ¿no?, o sea, donde poner signos de admiración, quitar, quitar, este, no repetir muchas palabras, los adjetivos calificativos ¿no?, o sea como decía una escena, una oración ¿no?, “la ventana... oscura” ¿no? y que te de miedo, en la ventana oscura y tenebrosa se asomó un monstruo, que ellos vayan generando la escena que le va a dar miedo al lector ¿no?, y sí se divierten con eso, porque ya aprendieron, o sea ya leyeron, y ahorita estamos en la etapa de borrador del cuento, o sea ya tienen los elementos y ya tienen ellos que empezar a redactar su cuento y lo vamos leyendo y ya vamos viendo que le falta.

¿Y cuál sería la conclusión y la evaluación?

La evaluación es precisamente que ellos elaboren y redacten su propio cuento, ya, ya utilizando imaginación, todos se parecen un poquito, yo les dije bueno, pueden leer en internet, pero no me traigan el cuento de la llorona aquí, no, o sea algo que se le parezca etc., y sí pueden, tienen la habilidad de intercambiar mucho personajes, de crearlos, tienen la habilidad y la imaginación, porque también les gusta, o sea es un tema, en realidad yo no he visto un tema que no les guste, que me digan no me gusta, no quiero, no; yo creo que todos les interesan, les entusiasman, este, empiezan a rechazar ellos cuando, yo creo que cuando no dominan, entonces empiezan a tener una aversión, y no me gusta esto y no quiero ver esto, y no, pero es porque no lo dominan ¿no?.

¿Y cuánto, más o menos cuántas sesiones ó cuántas horas invirtió o va invertir en trabajar este aprendizaje?

Son dos semanas más o menos y ya en la tercera entregan su, su cuento.

¿Dos semanas en...?

Sí dos semanas en el proyecto, sí, lo que pasa es que inician, inicia, en la segunda unidad vienen varios capítulos, o sea, en la segunda unidad de español no es lo único que vemos ¿no?, o sea, ya

hubo otro proyecto, ahorita este sería el tercero y con este terminamos, después de este sigue el otro, elaborar una, una, una monografía de juegos de patio y también es parte de, es otro proyecto.

En su opinión, ¿cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza basada en contenidos y una enseñanza basada en competencias?

Bueno es que, el contenido es el manejo del tema ¿no?, que, que uno hacía, por ejemplo hálame de los mayas y yo me acuerdo que en mí libro venía una lectura interesante, era corta y luego un resumen, me acuerdo perfectamente y me lo aprendía de memoria y sabía todo lo de los mayas ¿no?, y eso me lo preguntaban, ahora es totalmente diferente ¿no?, lo que el niño aprende, en primera no tiene límites, se le prepara para que él aprenda del tema, ya sabe cómo buscar, cómo indagar, quienes son, de qué se trata y que cada vez que abre una fuente nueva, hay algo diferente ¿no?, porque ellos si comparen lo que traen, de, de cada tema, hay cosas diferentes, comentarios etc., y ellos pueden desde ahorita, no limitarse, sino que aprender a investigar, a indagar, a criticar, a analizar, porque también lo hacen, dicen yo no creo esto, a mí no me gusta, este, no puede ser, todas esas son expresiones de que él dice, todo esto no lo comprendo, no lo creo, puede ser, no puede ser, ¿no?, y empiezan a indagar, estábamos con, con los depredadores y un niño me dijo, maestra yo indague que las leonas son las que cazan, por supuesto que no verdad, pero este los leones no, (ríe), entonces le dije pero, y ¿cuál es tu fuente?, y dijo lo leí en internet ¿no?, entonces efectivamente él vio a lo mejor en alguna familia, las leonas dejan a las niñas, el león se fue, las leonas salen a cazar, pero cuando esta el león trabajan en equipo, leones y leonas, o sea tienen unas estrategias de ataque, pero fenomenales, entonces lo que hicimos fue abrir un video y ver cómo se organizan y cazan de día y cazan de noche, ¿entonces qué pasó?, ¡ampliamos, y él también ve que es infinito lo que puede haber de los leones ¿no?, entonces

nadie dice, ¡ha sí, no lo sé o ya lo sé!, nadie está con la idea de que ya me lo sé todo, o esas ideas de que cuando éramos chiquitos ya me sé la lección papá, creía uno, y ya no hay más, decía uno, ya no hay más, ya me sé lo de los mayas y ya no hay más ahorita ellos en este nivel, de los mayas o de historia y de geografía o de cualquier tema saben qué es infinito ¿no?, que no van a encontrar nunca, decir ya me lo sé todo, porque van a investigar, investigar, y ¿qué les gusta?, pues sobre todo el video ¿no?, de todos los temas que abrimos esta, están en YouTube, viene absolutamente todo, también vimos cuentos de terror, en YouTube, vemos de todo, de historia, los mapas, del mediterráneo, mapas de hace 2500 años, cuál era el mundo antiguo, dónde está Asia, ¿no?, toda la parte de Asia, la Asia Occidental, todo eso lo están viendo ellos en un sentido tan... pues tan real, ¿verdad?, o sea ya no, aparte de imaginar, yo me imaginaba cosas, pero reducidas, cuando era niña del mundo ¿no?, ahorita todo está, ¿no?, de todo hay una pequeña información y ellos lo pueden ver, ¿qué es el Mediterráneo?, yo les decía vamos a ver las costas que baña el Mediterráneo y me dicen, no bañan, no baña la gente (se ríe), les dije, pero sí, así se dice, es un término y así puede venir en el examen, “las costas que baña el Mediterráneo”, inmediatamente ellos a sus referentes ¿no?, no, me dijeron no baña, o sea, el Mediterráneo no baña a nadie, no, no baña a la persona así con agua y jabón, pero así se dice, las costas que riega, qué baña, qué toca, y van ellos, pues yo creo que esos referentes tan reducidos que tienen, en la medida que avanzan pues ellos van cambiando, por eso le digo son otros niños, traen otro chip, pero hay que interesarlos, al menos como decía la maestra Margarita, den el contenido, den el contenido este... que marca, porque es muy común que en historia se va unos para todos lados, un poquito más ¿no?, o sea consultas en internet un poquito de Grecia en año 2500, el libro te marca muy poquito, pero ahí ya te dice un poquito más, ya te dice el ataque de los Dorios, cómo fueron, cómo se destruye el periodo de los Helenos, cómo después resurge su cultura hasta el

siglo 5º, pero pues estábamos en el 2500, ¿no?, y abres el internet y ves un poquito, tienen otra información, entonces ya lo poquito que dice el libro, ellos ya lo conectan con algo visual, con territorio, con mares, con gente ¿no?, los espartanos, bueno ¿quiénes son?, guerreros, bueno ahora, ve el video ¡eran fuertes, terribles, educados! Y las mujeres también andaban ahí en el entrenamiento, mucho de eso no te lo dice la historia en tres hojitas ¿no?, pero lo ves en un video, el video es de cuatro minutos, entonces por eso es muy importante que ellos investiguen, las TIC's son una maravilla y una joya para todas las materias, para matemáticas, para todo, pero de los recursos yo pienso que el principal, el que nos está llevando así como, como muy este, como punta de lanza para que ellos indaguen en sus conocimientos es el internet, porque uno piensa que en este medio, que el estatus económico no es tan alto, no tienen todos, todos tienen, más bien dos o tres no tienen, pero es porque el papá lo usa, el hijo, el hermano de la universidad, el de la prepa, entonces sí está el recurso de internet, o sea no hay que desaprovechar eso, que sí lo tienen.

Sí, tienen el acceso muy fácil.

Tienen acceso y también que el papá no quiere que lo interrumpen, pues le da los doce pesos, y se va su horita, o quince pesos se va su horita a hacer la tarea, pero sí, sí traen otro chip, o sea definitivamente, es otro chip el que traen, de buscar y de indagar y de qué saben que van a encontrar lo que ellos quieren y además saben buscar, yo no les enseño, ellos tienen esa habilidad, que la adquirieron en casa, que en los cursos que los mandan los papás ¿no?, a lo mejor han tomado más cursos que yo; pero este, pero si saben muchísimo y me ayudan mucho con, con mi maquina del internet y demás, me ayudan mucho, me dicen y muévale y cámbiele y hágale, o sea ellos a veces me dicen, sepárele, ciérrele, retrocédale, saben perfectamente cómo manejar la máquina.

Entonces, las principales diferencias entre el enfoque basado en contenidos y ahora en competencias, usted menciona, qué el de contenidos era algo acabado.

Teórico, muy acabado, terminado, esté es el conocimiento que tú debes de aprender, y ahorita en competencias no hay un límite, el niño para cada tema indaga, indaga, indaga y de una duda pequeñita, así como este niño que dijo las leonas son las que cazan, ese indagó, y se vio, o sea mucho más ¿no?, hasta cómo cazan de noche, no sabíamos, comentamos: no sabíamos que cazaban de noche ¿no?, y en equipo, se van en manadas y luego son muy sensibles ¿no?, ¡hay pobrecitos!, pues sí hijos, así es la naturaleza y los animalitos cazan para comer, para comer.

¿Alguna otra?

Pues, pues yo digo que entre nosotros hay mucha, yo sigo los programas que pide el libro y hay mucha, variedad, ¿no?, porque es este, el relato, el dibujo, en matemáticas es las construcciones de pirámide, ahí lo marca, hay mucho recorta, construye una base, una base paralela, ahora en las líneas, hacen un dibujo, pero después tráeles el dibujo, este... la copia pues, de la pirámide, del prisma, entonces aprovechamos para sacar áreas, perímetros etc. y... para identificar cómo son en los lados etc., hay mucho, mucho material, que uno trae a los niños ¿no?, de matemáticas, cuadros, cuadros con fórmulas, hojas con fórmulas, este buscando ¿no?, uno ve hay una hojita con todo, poliedros, polígonos, etc., entonces una hoja con todas las figuras y uno la trae y ellos iluminan, este y el otro, pero vamos repasando, porque yo sí buscó mucho en el internet y los papás, sí me apoyan con copias, porque ahorita mínimo pedí 3000 y luego me dan más; ¿por qué?, porque yo me tardo mucho, les digo, en hacerles un prisma ahí, ¿cuánto me tardo?, en cambio traigo un prisma para todos y en diez minutos ya vimos, los vértices, las aristas, las bases, ¿me entiende?, entonces, los polígonos, los ángulos rectos, lo vamos viendo todos al mismo tiempo, entonces optimizo tiempos, entonces por eso de los materiales, por ejemplo de

los materiales didácticos para ciencias naturales ¿no?, qué estamos viendo los fósiles, todos construyeron sus fósiles en yeso, traen sus piececitas de pollo, sus hojitas, todo fosilizado ¿no?, entonces es parte de la actividad de ciencias, en historia, en todo hay mucho material, meterse a páginas y hacer actividades, entonces no podemos decir qué está una sola materia con el libro, no, traen muchas actividades.

¿Encuentra alguna diferencia en la evaluación propuesta en el programa anterior y en el nuevo programa, en el del 93 y en el del 2011?

Lo que pasa es que yo no estaba aquí, pero por ejemplo en secundaria ¿no?, ¿qué se hacía?, sí hay, sí hay este, un poco de diferencias porque, cuándo estaba enfocado mucho al examen, ¿no?, a los reactivos y demás, este ahí, hay una limitación también, porque pues la evaluación es un proceso continuo... no es nada más evaluar él qué me respondió y el, y el examen escrito, sigue siendo un impositivo ¿no?, un impositivo hasta cultural digo yo, porque la evaluación del niño está, si yo tengo un niño que está cumpliendo con tareas, participa, tiene el conocimiento firme, hace sus ejercicios muy bien, me enseña sus trabajos y todo, yo lo veo muy bien, entre ocho, nueve, va trabajando muy bien, de repente falta, viene al examen y este, le faltan uno o dos reactivos, esta medio mal, entonces digo bueno está mal, porque ya no repasó, ya no se actualizó, ya no conecto, ¿no?, entonces la evaluación no solamente es; es cómo participa, como piensa, como opina, este, sí está leyendo, sí está trabajando en el grupo, cómo se identifica en el grupo, está aportando o no, entonces uno va evaluando ese tipo de niño que tipo de desarrollo va teniendo y a la inversas, el que le dio miedo, cómo se integró el grupo, cómo empiezan a trabajar y demás, en lugar de decir ¿cómo me integro?, este, le duele el estómago y ya no quiere venir, o sea, tiene que enfrentar y hablar, y hablamos con el papá y demás y tenemos que enfrentar esta situación ¿Cómo?, con trabajo, sí, me decía el papá, yo sé que no le duele el estómago, no, lo que

no quiere es integrarse porque ella también tiene que aportar y si no aporta, el grupo la discrimina, aja, entonces yo no soy la coercitiva, le decía al papá, también es el grupo, porque todos tienen responsabilidad, entonces un niño que está así, en esa situación, tiene que romper esa costumbre que trae ¿no?, y tiene que adaptarse y tiene que participar y tienen que opinar y resolver y multiplicar igual, a ver sí les da a todos igual, tiene que trabajar al parejo y además aportar. Y cómo aportan también son críticos ¿no?,

Interrupción de dos personas que entraron al salón.

¿Qué instrumentos usted ha utilizado para evaluar competencias?

Pues, instrumentos para las competencias, por ejemplo de español ¿no?, para evaluar sus competencias, pues los, la lectura coral, y hay una que yo utilizo, que es la de redacción, ellos este, utilizan quince minutos de redacción, hacemos la lectura coral y cerramos el libro y este, de lo que nos acordemos, es parafrasear, pero si necesitan ver una palabra que, que, el significado, y que se acuerdan de qué hizo, pero ya no...; pueden consultar, sí, pero no es copia, es parafrasear y ahí empiezan ellos su relato. Yo le entendí, así empiezan, y van, y yo veo que van cambiando, por ejemplo, en vocabulario, formas, estructura correcta de la palabra y lo más importante para mí, cómo yo les dije a los niños, incrementamos el vocabulario y también vamos a incrementar nuestra manera de pensar, porque una persona que conoce 100 palabras, va estructurar una idea muy chiquita, muy corta, y uno que conoce 10,000 no, pues una idea la estructura de mejor manera ¿no?

Entonces, ¿aparte de esto, ha utilizado otra cosa para evaluar a los alumnos?, por ejemplo, en matemáticas.

Ah, sí en matemáticas, mire en matemáticas este, evaluamos mucho con este tipo de ejercicios, por ejemplo ahorita áreas volúmenes, empezamos con perímetros ¿no?, para muchos, pues sí, de

un cuadrado está muy bien, pero ya de diferentes figuras, polígonos etc. traer las figuras, entonces empezamos con los perímetros, luego vemos las fórmulas ¿no?, para sacar el área ¿no?, luego pasamos a prismas, empezamos con los volúmenes y todo, pero todo es un proceso, entonces lo que se da en el salón, lo que vemos en videos y demás, este, está en estos materiales, la evaluación de cuál es su resultado, o sea cómo va dominando él sus fórmulas, memorizando, y se trabaja en equipo, ahí sí, a veces se las pido de tarea en individual y la mayor parte en equipo, porque se ayuda mucho.

¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra al evaluar con un enfoque basado en competencias?

¿El enfoque en competencias? Bueno, las ventajas son de que el niño, bueno para mí, estamos evaluando estas competencias sí va desarrollando o no el niño. Pues la ventaja se ve en el niño ¿no?, cómo él va creciendo ¿no?, intelectualmente, se siente seguro de sí mismo, va avanzando, hace mejor las cosas, mejores están sus cuadernos, este, su examen, pues subió un poquito, entonces uno va viendo que el individuo se va fortaleciendo, que el niño va creciendo y que se va integrando, ¿no?, a nuestra aula, a nuestro equipo, al equipo que le corresponde, puede ser uno puede ser otro y que ya no tiene dificultades ¿no?, qué van aprendiendo a relacionarse, a saber ser, a saber hacer, a saber pensar, van creciendo ¿no?, entonces se van adaptando.

¿Y cuáles han sido las principales dificultades que usted ha encontrado, si es que las ha encontrado, al evaluar por competencias?

Pues mire, lo que pasa es que cuando el niño va avanzando lo veo, desde su actitud, ¿no?, desde el trato completo, ¡maestra va a revisar historia! ¡maestra deajo!, quieren que les revise porque traen todo, en ese momento y en ese momento no, vamos entrando, pero yo me doy cuenta que quieren ¿no?, o sea, lo traje, están diciendo yo lo traje, yo cumplí, pero el problema es otro,

bueno el problema no son esos niños que tenemos que ir jalando, no se van solitos, esos van más lentos ¿no?, o sea un día trabajan, otro día no, les doy toda la, los recortes, las hojas y los guardan y los pierden frecuentemente, hay que estar al pendiente, entonces darles más, ahora pedir, ya mi estrategia, es se los doy y lo pegan “en mi presencia”, porque se lo llevan y lo pierden ¿no?, entonces me lo pegan en mi presencia, entonces ya ve uno, de ese niño, cuál es su responsabilidad, llega a su casa y es tal el desorden que tiene que todo pierde y que cuando hace la tarea tiene que regresar y trae muy poco ¿no?, o a veces dice, si la hice pero la deje encima de la mesa y ya no la encontré en la mañana, pues alguien se la tiro, uno está viendo cómo viven, ellos son reflejo del orden, de la disciplina, del compromiso y a la inversa también, ayer a la niña se le olvido la hoja y la mamá viene a la hora del recreo a darle la hoja ¿no?, de ejercicios, entonces uno tiene que... que sopesar eso ¿no?, unos van avanzando y otros no, pero es, avanzan un poquito en la clase, pero también tienen que tener ese refuerzo y ahí es donde se van quedando un poquito rezagados, pero pues gracias a dios no creo tener muchos, la mayoría de los papás, pues sí están, sí están respondiendo ¿no? y esos niños pues uno se llega a enterar quiénes son ¿no?, su mamá es sirvienta, todo el día está fuera y llegan ya muy noche, llegan noche, y llegan cansadas, y luego el quehacer de la casa, todo eso, a veces les digo ¿y tú credencial?, no la hayo, mejor voy a sacar una, le digo búscala, búscala, ve, por ahí ha de estar, al otro día la trae, ¿Dónde estaba?, abajo de la cama, abajo del ropero, o sea no tienen un lugar también en donde guardar sus cositas, entonces es muy fácil que pierdan, pero aquí hay que empezarles a trabajar eso, por eso le digo entre las competencias hay, el orden la disciplina, guardar cuadernos, no tirarlos, no verlos en el suelo, no deshojados, revisar sus cuadernitos, no quiero hojas rotas, todo derecho, limpiecito, sin borrones, ahí ve uno limpieza, orden, disciplina, cumplimiento y

cuando el niño se va ordenando, pues también sus ideas se ordenan ¿no?, y también hay orden en su trabajo, en sus tareas, en todo.

¿Cree que hay algo más mencionar sobre el enfoque de competencias y que no le pregunte?

Mire eh, bueno, yo pienso que el enfoque por competencias tiene que ser, para aplicarse en el grupo, o sea el resultado, lo vemos en la formación de ese ser social que se va a integrar ¿no?, y que va a saber trabajar, aportar, decidir también en lo individual y demás, pero yo creo que, ¿qué nos faltaría para complementar más?, este a veces, yo le voy a ser honesta, los tiempos, porque actividades sí tenemos, muchas actividades, tenemos este, los tiempos que no nos permiten ya, en matemáticas es, es la clase más los ejercicios, más, quisiéramos ver más, un video, prismas en movimiento etc., ya no abro más, o sea a veces los tiempos nos permiten implementar una serie de actividades, apoyándonos en el internet, o también en, en ejercicios y demás, que los tiempos no nos lo permiten, o sea que... estamos tan limitados, cómo que yo sí diría esa restricción, ¿no?, de horario y de cumplimiento y de cámbiate, este, pedagógicamente hablando no es bueno, yo sé que eso no es correcto porque si por ejemplo el niño está enganchado ahorita en el volumen del prisma ¿no?, y entendió la fórmula, superficie por altura, pero estamos viendo en el prisma porque es superficie ¿no?, superficie de la base por la altura, estamos viendo todo el mecanismo para encontrar ese, ese dato y córtale porque ya viene ciencias ¿no?, entonces a veces, sí uno... trata de terminar eso y no dejar la idea al menos no inconclusa y pasarse a la otra ¿no?, o sea sí nos dicen que tenemos un poquito de flexibilidad, pero ahí sí, o sea yo como pedagogo, sí diría a veces deberían de ser, el proyecto lo marca eh, el proyecto no marca esos cortes, sí estas en proyecto no lo puedes cortar, o sea, el proyecto, tú te sigues con el proyecto hasta que lo terminas, o sea, yo empiezo mi proyecto y dos semanas y el niño va y va y no le corta, entonces le digo, sí a veces son cortes que uno tiene que hacer ahí, y uno se limita a veces ahí y es lo que

digo yo, y usted me va a decir ¿por qué me dices eso?, pues porque los tiempos a veces son terribles ¿no?, y avece sí uno necesitaría desarrollar más en el niño, un tema o otra habilidad ¿no?, pero está tan marcadito, que ahora haz esto, esto y esto y ahora córtale y pásate al otro y esto, entonces ahí están las situaciones ¿no?, cómo que más abierta, a lo mejor más adelante será una educación más abierta, sin, sin esos cortes ¿no?, ¡a lo mejor!.

A lo mejor más integral ¿no?

Más integral.

Donde no tengamos que hacer esos cortes. Pues, le agradezco mucho y eso sería todo. Muchas gracias.

Gracias.

Transcripción de la entrevista con la profesora Rosa del 3° B. Escuela de Jornada Regular

¿Cuál es el nombre de la escuela?

Rodolfo Menéndez

¿Su nombre?

Profesora Rosa (seudónimo).

¿Cuántos años tiene de laborar en esta escuela?

4 años en esta escuela y mañana cumpla 11 como docente.

¿Actualmente qué grado tiene?

Tercero, B

¿Y hay algún grado con el que le guste trabajar más?

Me gustan los grados intermedios, que es, segundo y tercero.

¿Por qué le gusta trabajar más en esos grados?

Bueno porque la edad de los niños me hace este, como involucrarme más con ellos y aparte tener la, pues mantener el orden, como que son más obedientes, eh, ponen más de su parte, hay más iniciativa y los niños pequeños hay que empezarlos a guiar porque vienen del juego y vamos a integrarlos a la escritura, al trabajo, a la actividad, sí, y los de sexto y quinto son muy rebeldes, yo siento que son muy rebeldes, ya más, están entrando a la pubertad, este a la adolescencia, son varios cambios que ellos tienen y yo me altero demasiado, no sé, por eso me gustan más los grados intermedios, segundo y tercero, cuarto, bueno, pero más segundo y tercero.

¿Cuál es su formación profesional?

Mi formación..., tengo hasta la licenciatura en educación primaria.

¿En dónde estudió?

En la escuela Normal particular Maestro Manuel Acosta, en la que está en Río Zena.

¿Participa actualmente en carrera magisterial?

No.

¿Por qué no?

Porque... no me he dado el tiempo, no me he dado el tiempo, este... mi vida, este... personal, no me ha permitido, ingresar a esto, tengo un niño de once años y siempre está enfermo, mi mamá depende de mí, este no, me he querido dar la oportunidad, pero no he podido.

¿Pero, nunca ha intentado?

Sí, sí he intentado este, hace cuatro años estuve en carrera, porque me llegaban mis hojas de... para hacer el examen, entonces sí, sí lo he intentado, pero lo corto porque, por lo mismo, por los problemas y el tiempo, más que nada también.

A partir de la reforma del 2009, ¿qué sabe sobre el enfoque nuevo que se le dio a la educación, en la última reforma educativa?

¿En la que hizo Peña Nieto?

No, cuando cambiaron el plan y programas, ya ve que en el 2009 cambiaron el plan y programas de estudio, ¿cuáles fueron las modificaciones en esos cambios?

Bueno yo y más que nada estamos este... enterada de que hubo cambios en los cuales, este, pues se le diera enfoque al niño y al padre de familia involucrar más en la escuela, “el cómo al niño pues, hacerlo más razonable” y más práctico, más este, pues, el objetivo que aprenda ¿no?, sobre material más concreto, más manipulable, sí, he integrar a los padres de familia también dentro del plantel desde el inicio de las actividades físicas, hasta las lecturas, el cómo ver que sus hijos este, trabajan en el aula, este pues todo eso ha sido importante también en el cambio que hubo, este... pues algunas veces se puede y algunas veces no se puede, porque también hay, sí hay apoyo de padres en algunos y en, casi en la mayoría no, porque pues casi todos los padres son jóvenes, son... son de edad baja, este de 20, 25, entonces no tienen mucho el interés por apoyar a sus hijos y más que nada fue eso ¿no?, involucrar a los padres hoy en día, en la labor de sus hijos, yo pienso que es eso ¿no?, los cambios.

¿Cuándo y dónde tuvo su primera aproximación con el enfoque de competencias?

¿Cuándo y dónde?, pues en el aula, en la planeación ¿no?, que hacemos, ¿o cómo?

Bueno, esta pregunta se refiere a, ¿cuándo escuchó por primera vez sobre el enfoque de competencias y si recibió algún curso, alguna explicación?

En los consejos técnicos que llevamos a cabo cada fin de mes, son cuando la maestra directora nos, nos habla de esto o de los cambios que hay, por ejemplo, lo que llevamos nosotros, el marco de la convivencia, todo eso lo analizamos en los consejos técnicos.

¿Usted no ha tomado algún curso que hable sobre el enfoque de competencias?

No, ninguno.

¿Ni le han dado por parte de la coordinación o de la Dirección Operativa?

Nada.

Ok. ¿Pero sí conoce el enfoque de competencias?, o sea, oficialmente no le han dado ningún curso, pero a través de los consejos técnicos han trabajado ¿qué es eso de las competencias?

Aja, exacto.

Entonces, desde su percepción, ¿sí sabe cuál es el sustento teórico del Plan y Programas?

Es el que tenemos ¿no?, el libro grande, sí, sí.

El plan es un poquito más chiquito y los programas son los que utilizan para su planeación diaria ¿no?

Sí, ¿lo puedo sacar?

No es necesario, ¿pero sí sabe en que se fundamenta esos documentos, ¿cuál es el sustento teórico de esos documentos?, ¿lo han analizado en alguna junta de consejo o en algún curso?

Sí, sí lo hemos analizado.

¿Y sí recuerda?

No, pero sí lo hemos analizado, en cada junta de consejo lo llevamos.

¿Se le ha proporcionado un documento oficial donde se indique qué es esto de las competencias?

No.

¿Identifica a algunos autores que hablen sobre competencias?, que recuerde, que en alguna junta hayan hablado de él.

No, no lo trabajamos eso. No, no lo hemos trabajado.

¿Cómo considera usted su dominio sobre el enfoque teórico de las competencias, a nivel teórico nada más cómo considera usted que sabe sobre competencias?

Pues en el trabajo de los niños, en la planeación de nuestro avance, el este, ver que los niños pues, no, “no es un grupo heterogéneo sino es homogéneo”, entonces hay que ver las bajas y las altas de los niños sí, que no todos van a llegar al mismo, al mismo aprendizaje, entonces así es como uno lo maneja, ver las capacidades y las características del grupo que no todos aprenden de la misma manera, entonces, pues más que nada eso; por ejemplo, este niño que llegó al último no trabaja, no hace nada, entonces adaptar la currícula o la planeación a ese tipo de niños, entonces las competencias no son, no todas van a ser..., llegar al mismo objetivo, sino dependiendo de las características del grupo.

Bueno, eso es algo que aborda el enfoque, pero usted, si se tuviese que calificar digamos del 1 al 10, ¿qué calificación se pondría sobre lo que usted considera que sabe sobre la parte teórica del enfoque de competencias’, o sea, ¿cuál es el sustento que lo fundamenta?, ¿de dónde surge eso de las competencias?, ¿por qué ahora competencias?, ¿qué autores se manejan?, ¿qué calificación se daría?

Pues un ocho porque no estoy todavía, me falta, necesito más leerle.

¿Y a nivel práctico?

Nueve, porque lo llevamos a cabo.

Se siente más fortalecida a nivel práctico. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha tenido para implementar el enfoque de competencias?, ya me hablaba que una, son los padres ¿no?, que algunos apoyan y otros no, ¿qué otras dificultades han tenido para poder aplicar esto del enfoque aquí en el aula?

He, le digo las características de los niños, esa es también la problemática, el..., la problemática que traen de casa, que a veces si quieren trabajar y a veces no, el este... las actividades que nos dan en la dirección, si, que hay que darle tiempo a todo eso, las actividades extras, educación

física o CONARTE, que no se concluye este, en el día pues, lo que se planea, -les falta tiempo- el tiempo, el tiempo es más que nada.

¿Alguna otra o sólo esas?

El apoyo.

Los papás, el apoyo de los padres, los niños, sus propias características, limitaciones, a lo mejor también falta de interés por parte de los niños y el tiempo que a veces no le alcanza, esos serían como los tres principales puntos ¿sí?

Ahora ¿cuáles son las principales herramientas didácticas que usted ha utilizado para desarrollar competencias ó estrategias didácticas?

Pues mi... primeramente mi planeación, segunda los libros que nos da le SEP, si, eh... las actividades, el concepto que se da al inicio para que el niño pues... entienda el tema, este, mis fichas de ejercicios, todo eso ocupo para que se den las competencias y al final haya una evaluación; uhum, todo eso, ¿o qué podría ser otra cosa?

Sí eso está bien y ya en la práctica ¿cómo que estrategias principalmente ha utilizado, o sea ya en el momento del trabajo con los niños para desarrollar competencias?, por ejemplo, en la planeación alguna estrategia que recuerde que ha trabajado con los niños.

Eh... el, este, el monitoreo, ¿sí?, el monitoreo de ¿qué ellos saben del tema?, qué se da al inicio, ya después de eso pues ya entramos al concepto, a lo que es realmente el tema ¿no?, el concepto y este, pues ya después es, ¡los ejercicios!, de aquí dentro del aula y para llevar a casa

Entonces a ver sí entendí, primero, como que retoma los conocimientos previos, a eso le llama monitoreo ¿no?, a ver qué saben del tema, luego se revisan los conceptos, -exacto, se entra al tema de lleno- y después pone ejercicios aquí ¿no? para aprender mejor el tema y los refuerza

con actividades en la casa, ese sería como el proceso que usted ha utilizado. ¿Recuerda alguna secuencia didáctica de algún contenido específico, cómo lo haya trabajado?

El cuento, aja, el cuento se... se pregunta que saben de los cuentos, sí han leído y cuáles, ya después de eso, digo ha bueno entonces, qué personajes son los que intervienen dentro del cuento, ya los van mencionando este, he... previo a eso ya después les leo un cuento si ya saben o ya lo leyeron eh... de qué trata, este, en una hoja, entrego cualquier hoja blanca y escríbanme qué entendieron del cuento, si no entendieron otra vez lo vuelvo a leer, pero ya un poco más involucrándome yo y ellos al cuento, que... haciendo movimientos o expresiones de, sí hay alguno de susto o una expresión exclamativa de algo, pues hacer eh... que ellos se involucren en el cuento, qué lo vivan uhum, ya, yo creo que ya con eso ya le entendieron, ya me escriben lo que ellos, hay algunos niños que no escriben que lo dibujan uhum, me lo dibujan o sea, es aceptable también, este, ya después les doy una hoja de ejercicio de un cuento y ya abajo vienen unas preguntas, que eh, los personajes que vienen en ese cuento, este eh, qué pasó, la secuencias de los cuentos y al final a ellos qué les gustaría que, cómo a ellos les hubiese gustado que fuese el final del cuento, su propia este, creatividad de ellos y después tarea, que lean un cuento o que al otro día me traigan un cuento y que escriban de que trata ese cuento, así sucesivamente.

En su opinión ¿cuáles serían las principales diferencias entre una enseñanza basada en competencias, qué es lo que se pretende ahora, y una enseñanza centrada en contenidos que era la...

La de antes, pues yo pienso que la de antes, no sé era, más mecanizada que la de hoy, hoy es muy práctica, hora por lo del internet, que ya rápido lo hayan en la computadora, este... lo hace más eh... más prácticos ¿no?, ya búscalo, por ejemplo una receta de cocina ya la bajan, ya ellos no piensan en... a ver este abuelita o tía o mamá, ¿qué clase de receta de cocina te gustaba antes o

qué hacía mi abuela?, a ver que lo vayan escribiendo, por el tiempo también de los papás que no les dan a los niños, unos sí, entre comillas no son todos y ahoya ya este, sácalo de internet, bájala, o sea ya ni siquiera la leen, ya la traje, ya la pego y ya la entrego y antes no, antes era por lo que más eh, mecanizado, a ver escribe esto, le ponían sal, pimienta, este, molían el... no sé, sí, es eso la diferencia ¿no?, de las competencias, que ahora ya sea prende más en... con la tecnología más de... de... ya sí lo entendí bien, si no pues ya lo traje y antes no, antes sí lo entendían, lo llevaban a la práctica, hasta adentro, yo me tocó en mis prácticas eh... llevaba la manzana la crema, a ver niños, la pelaba enfrente de ellos, porque pues en mi práctica me hacían que hiciera todo eso, en mi planeación, ¿cómo vas a hacerlo, a ver, cómo vas a hacer la ensalada?, qué procesos o qué material llevas para que los niños vean, perciban qué estás haciendo, uhum, ya se les quedaba, en el salón hicimos esto, esto, esto y ahora ya no, ya nada más lo traen textualmente ya lo hice, ya lo leí, no sé sí lo lleven a la práctica en casa o no sé, pero pues yo entiendo así que ahora la competencia ya es más, como le dijéramos, no sé cómo interpretárselo, este... ya... más tecnológicamente ¿no?, ya más con la computadora –con más apoyo tecnológico- con más apoyo tecnológico que más práctico, ¿sí, podría ser eso?.

Para usted, ¿cómo me podría explicar qué es una competencia?, o sea como una definición de competencia.

La competencia es, es eh... el resultado del aprendizaje del niño, el qué se obtuvo, el qué aprendió, desde el inicio de las actividades, del concepto hasta el aprendizaje significativo que obtuvo el niño y, y lo plasmó en, por ejemplo en una hoja en el examen que se hace al término del bloque ¿sí?, sí realmente lo entendió y cómo lo entendió el niño, el... el, valorar al niño y el pues el, resultado que el obtuvo del aprendizaje que tuvo del concepto significativo, más que nada ¿no?, que siempre lo traiga el niño.

¿Encuentra alguna diferencia en la evaluación de los programas del 93, que son los anteriores y los actuales?

¿Del 99, o cómo?

Del 93, los programas anteriores salieron en el 93, los nuevos salieron, la primera versión en el 2009 y luego los cambiaron en el 2011, hicieron algunas modificaciones, entre la versión del 93 y la actual, ¿encuentra alguna diferencia en cuanto a la evaluación?

Es que yo en el 93, como yo me recibí en el 2003.

Sí, pero todavía estuvieron vigentes hasta el 2009.

Aja, no...

No encuentra diferencia, en la evaluación nada más.

¿En la evaluación?

Sí en la forma de evaluar, a partir de la reforma ¿vio usted alguna diferencia de cómo se evaluaba antes y cómo se evalúa ahora?

Yo pienso que sí hubo cambios, hubo diferencias en las evaluaciones...

¿Cuáles serían esas diferencias?

¿Qué será?, que... que ahora el niño, por ejemplo en matemáticas, la evaluación de matemáticas, ya a él niño se le hace que razone más, ya no se le dá todo este, por ejemplo la imagen en el agrupamiento de objetos, es un decir aja, este antes al niño se le decía a ver agrúpame estas manzanas, ¿cuánto te sale?, y ahora ya no, ahora mentalmente le dicen ¿cuántas manzanas son?, a ver rápidamente, entonces en eso ha cambiado la evaluación ¿no?, en que el niño ya este, se le involucra más al ras..., al, a que él piense más, a que su mente trabaje y acá ya se le daba todo ya nada más se le guiaba, ya nada más por ejemplo para que ponga el resultado ¿no?, anotara el

resultado y acá ya no, lo hacen que razone sí, que el niño más se... su mente trabaje un poquito más, ¿o cómo?, ¿sí podría ser eso?

Sí.

Hay es que en si no, necesito, sí me hace falta...

Mencione los principales instrumentos que utiliza usted para evaluar las competencias de sus alumnos, o sea ¿cómo los evalúa usted?, ¿qué utiliza para evaluarlos normalmente?

Este... los ejercicios que pongo o que anoto, que ellos lo hagan, solitos, el ejercicios que les dejo de tarea y ya después este, el examen, por ejemplo al inicio fue el examen diagnóstico que se les evalúa a los niños para ver como vienen del “siguiente grado”, ahorita ya los ejercicios de los conceptos que se les dan, eh... las tareas y finalmente el ejercicios que este, el examen que realizamos de acuerdo a los conceptos que se vieron en el primer bloque uhum, así es como se les evalúa y su..., le vuelvo a repetir su monitoreo de preguntarles a ver, ¿sí entendiste lo que se explicó?, ¿qué entendiste?, explícamelo tú con tus propias palabras, ¿qué entendiste?, algunos me lo dicen, los niños que están un poco más avanzados otros me lo dicen con sus palabras pero pus, también los entendió a su manera, a su nivel de él, entonces es como yo me doy cuenta de que sí lo entendió el niño, sí lo aprendió, entonces ya después, un ejercicio en el cuaderno o tareas, por ejemplo los verbos no lo entendían, ni sabían que era verbo, vienen de segundo año, ahorita ya en tercero se ven los verbos, este, eh... la conjugación de esos verbos en tiempos simples, este, en pretérito, uhum, que es lo mismo que pasado, el verbo infinitivo que es ar, er, eso no lo entienden, todavía lo estoy trabajando uhum, entonces es un tema en el cual, pues muy abierto, sí, son varias, varios temas que ahí se... se involucran e igual el de los chistes, ¿qué es un chiste directo o qué es un indirecto?, el guion largo, entonces eso no lo entienden hay que ir poco a poco este, involucrándolos ¿a ver por qué tiene ese guion?, ¿por qué tiene ese signo de

interrogación?, ¿por qué tiene ese signo de exclamación ese chiste?, uhum, entonces todo eso ah... es un concepto este, que se tiene que ir dando poco a poco, igual apoyarnos en los libros de texto, apoyarnos en el cuaderno de ellos, en mis ejercicios que yo tengo, entonces este, si, si es una tarea importante para que a los niños se les quede el cómo conjugan un verbo en los tres tiempos que son los tiempos simples, pasado, presente, futuro, ¿por qué futuro maestra?, ¿por qué presente o por qué pasado?, si ya pasó, me dice un niño, pero si ya pasó por qué lo pongo, porque es el tema es, es algo que tenemos que realizar para que tú estés eh... que sepas el por qué pasó, el que ya pasó, el que lo estamos viviendo y el que va a pasar, entonces son..., son competencias que hay que evaluar, ¿cómo dijera?... muy sutilmente para que los niños las aprendan.

¿Cuáles son las principales ventajas que usted encuentra, si es que encuentra ventajas al evaluar con un enfoque basado en competencias?, ¿si encuentra ventajas o le parece muy problemático?, ¿cómo ve usted la evaluación con el enfoque de competencias?

Pues sí es un poco complicado, porque uno quisiera que todos aprendieran y que... salir con una competencia que todos la apren..., que todos lleguen al objetivo y, y es complicado, porque no todos, no todos están a la par, hay que... hay que ver por qué el niño no aprendió, el cómo aprendió el otro, por qué él lo aprendió así y por qué él no lo aprendió, es complicado, para mí se me hace complicado, porque a la hora pues de calificar un examen, unos salen muy bajos, otros medios, otros altos, que no son todos, son contados con la mano, tres, cuatros que salen altos, uhum, a la hora de evaluar y los que salen muy bajos ¿qué hay que hacer?, volverme a regresar, volver a retomar otra vez los conceptos o ya dejarlo así, que no sé, o sea cómo, a ver esto no lo, no lo aprendió, porque aquí en el examen lo plasmó y se ve que el niño no lo aprendió, uhum, hay veces que lo llamo y le digo a ver, mira lo que sacaste ¿por qué?, sí yo, varias veces lo

vimos, lo retomamos, ¿por qué no lo aprendiste?, ¿o no estudiaste?, pero aunque no se estudie lo traen, lo tienen que tener aquí ¿no?, lo tienen que recordar a la hora de, de realizar o plasmarlo en un escrito, ¿por qué el niño no...?, entonces sí es complicado y hay que volverlo a retomar y los que ya van avanzados se aburren, por eso viene el descontrol de que, ya se paran, están jugando, porque ellos ya lo saben, “no le hace que no lo saben”, pero... lo comprendieron y la mitad del grupo no lo comprendió porque salió mal en la evaluación, hay que volverlo a retomar, pero ahí es el apoyo de los padres de familia en casa, que no se dio, no se da, por ejemplo digo a los niños a ver esto lo tienes que trabajar en casa con el apoyo de tus papás o de tus... del titular que te ve en casa en la tarde, si tus papás trabajan debe de haber un adulto en casa que te apoye , tu abuelita, tu abuelito, tu tío, tu hermano, tu primo, en ellos apóyense, resulta que “nadien”, llegan solitos a la casa es que “nadien” está en mi casa en la tarde, ahí como el niño lo vamos a hacer que, que retome o que retroalimente lo que se vio en el aula, ¿cómo?, el apoyo de quién, lo deja, ya no lo va a estudiar, dice me pongo a ver la tele o el videojuego, la computadora, “equis”, entonces es complicado todo esto, es complicado porque los niños no, no llevan un nivel de, de igualdad, son las características que complican la competencia.

Entonces esa es una principal limitación, bueno pues tienen muchas diferencias ¿no? y aparte pues no hay apoyo, no hay interés, esa retroalimentación en la casa, por ejemplo.

Y la evaluación es baja, es este, no es buena, entonces el niño va arrastrando todas esas nociones, las va dejando y llega a un sexto año y ¿qué aprendió?, o sea la competencia no es la misma, no va a ser la misma en el aula con todos los niños, va a ser este, el nivel de aprendizaje va a ser bajo.

¿Cuántos alumnos tiene usted?

Tengo 19 ahorita, es el grupo, este y 3° A, son bajos en población, pocos alumnos porque no se pudo cubrir.

Bueno eso es una ventaja ¿no?, o ¿no?

Sí, si es una buena ventaja para ver...

Para estar un poco más al pendiente de cada uno.

Exacto, pero son pocos.

A diferencia de otros grupos pues está bien, ¿no?

Así me doy cuenta de los niños, en qué están fallando, porque están bajos y ahora sí llamo a la mamá, a ver señora, le dije y ya ponga su compromiso por escrito, porque si no pues con la pena hay que estársele llamando a cada rato, cada rato, porque no hay apoyo y aquí lo que queremos es que el niño avance, que aprenda, que lleve un aprendizaje significativo en su desarrollo educativo.

Bueno esas serían como limitaciones para evaluar el enfoque, o sea las diferencias, la falta de apoyo, el desinterés a lo mejor de los alumnos también y ¿usted encuentra ventajas o no para evaluar por competencias?

Pues sí, también hay ventajas.

¿Cuáles serían esas ventajas?

Pues que sería, el aprendizaje de ellos, el... ver que realmente aprendieron, uhum, esa sería una buena ventaja, el que sí, el que... el que con la competencia eh... el que se evalúa con la competencia hay un aprendizaje bueno, le digo no en todos, pero en los que logran.

Bueno esas serían todas las preguntas, ¿usted tuviese algo más que decir que no le pregunte, sobre el enfoque, sobre lo que piense del enfoque o no sé algo que me quiera decir que no le pregunte?

Pues no, yo sí le pidiera de favor que me trajera si pudiera, para la próxima visita que vamos a tener, algún este, textos que me pudiera, que hablen obre las competencias para yo poderme leer y entender más que nada ¿no?, para poder guiar a mis alumnos, no se sí en una memoria y yo leerlo en la computadora, leerlo aquí para tener un apoyo de eso, porque pues aquí no hay apoyo con la directora, sí no da trabajo, pero sólo el que va saliendo en el día, por ejemplo que piden esto de la zona, que piden aquello, entonces pues es algo que nos bloquea, dices, esto para qué, esto qué, para qué nos sirve dentro del aula, eso no nos sirve o sea algo que realmente nos sirve, como usted me mencionaba hace rato ha tenido algún este, no sé información acerca de esto o algún curso, no nada, que ella nos mande o que nosotros nos este, podamos buscar o asesorarnos de algo no, no todo ha sido nada más uno como docente que se ha llevado a la práctica, entonces tengo mi Plan y Programas que en ese algunas veces me apoyo, pero las competencias, necesito empaparme un poquito más de este tema, sí que usted me traiga algo en cual yo apoyarme, porque no, ahorita me pregunta sobre el enfoque, nada más mis temas, mi trabajo, lo que realmente nos piden, lo de los libros de texto, sí...

Eso es en lo que más usted se apoya

Los libros de texto este, mi Plan y Programas, pero necesito leer más acerca de lo de las competencias.

Gracias.